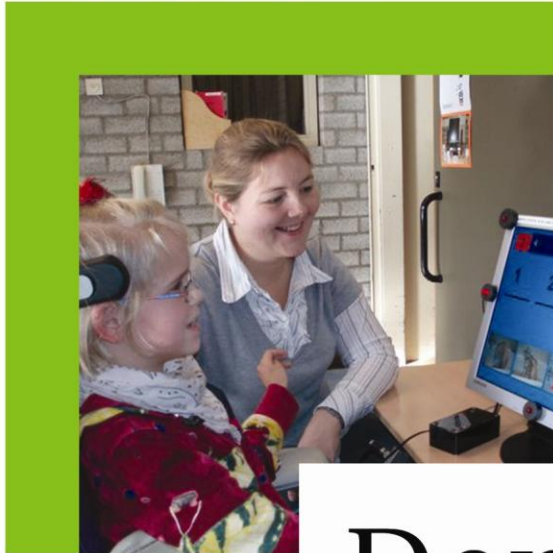


# DGM voor speciale kinderen

Beleven



Praten



Denken



Spelen

Vragen

|                |                                         |
|----------------|-----------------------------------------|
| Naam:          | <i>Elise Horjus-Commandeur</i>          |
| Studentnummer: | <i>2155413</i>                          |
| School:        | <i>Mytylschool De Ruimte, te Bergen</i> |
| Module:        | <i>WE 01</i>                            |
| Opleiding:     | <i>Master SEN, cluster 3</i>            |
| Begeleider:    | <i>Jeannette Perdok</i>                 |
| Datum:         | <i>Juni 2011</i>                        |

## Inhoudsopgave

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting                                                          | 4  |
| Introductie                                                           | 6  |
| Hoofdstuk 1: Aanleiding van het onderzoek                             | 9  |
| 1.1. Onderzoeksvraag/probleemstelling                                 | 10 |
| Hoofdstuk 2: Theoretisch kader                                        | 11 |
| 2.1. Hoe verloopt de cognitieve ontwikkeling bij kinderen?            | 11 |
| 2.2. Het taalontwikkelingsproces:                                     | 13 |
| 2.3. Hoe wordt taalaanbod op maat bereikt?                            | 14 |
| 2.4. Hoe wordt het denken van kinderen gestimuleerd?                  | 15 |
| 2.5. Interactieve gesprekken met kinderen                             | 17 |
| 2.6. Spelen en praten combineren                                      | 18 |
| 2.7. Klassenmanagement                                                | 19 |
| Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie                                   | 21 |
| 3.1. Onderzoeksvorm                                                   | 21 |
| 3.2. Omschrijving van de onderzoeksgroep                              | 21 |
| 3.3. Algemene opzet                                                   | 22 |
| 3.4. Onderzoeksinstrumenten                                           | 22 |
| Hoofdstuk 4: Dataverzameling                                          | 25 |
| 4.1. Het niveau van de denkontwikkeling van de leerlingen             | 25 |
| 4.1.1. Indicatie mondelinge taalvaardigheid en ontwikkelingsleeftijd  | 25 |
| 4.1.2. De resultaten uit de DGM vragenlijst denkprocessen             | 25 |
| 4.2. Dataverzameling van de observatie/evaluatie formulieren:         | 26 |
| 4.2.1. Inge vulde observatie/evaluatie formulieren - deel 1 onderzoek | 26 |
| 4.2.2. Inge vulde observatie/evaluatie formulieren - deel 2 onderzoek | 29 |
| 4.2.3. Samenvatting zelfevaluatie formulieren:                        | 32 |
| 4.3. Notities van de verschillende videobeelden:                      | 33 |
| 4.2.1. Notities uit het eerste deel van het onderzoek:                | 33 |
| 4.2.2. Notities uit het tweede deel van het onderzoek:                | 34 |

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.4. Informatie uit de vragenlijst                                          | 35 |
| 4.4.1. Informatie van collega's van Mytylschool De Ruimte:                  | 35 |
| 4.4.2. Informatie van collega's Speciaal Basis Onderwijs                    | 37 |
| 4.5. Informatie over de Ruimtekisten                                        | 38 |
| <br>Hoofdstuk 5: Conclusie                                                  | 40 |
| 5.1. Het niveau van de denkontwikkeling van de onderzoeksgroep              | 40 |
| 5.2. De interactievaardigheden van de onderzoeker                           | 41 |
| 5.3. Klassenmanagement                                                      | 42 |
| 5.4. Aanbevelingen                                                          | 42 |
| <br>Hoofdstuk 6: Evaluatie                                                  | 45 |
| 6.1 De opbrengst van het onderzoek                                          | 45 |
| 6.2 Het onderzoeksproces                                                    | 45 |
| 6.3 Mijn persoonlijke groei                                                 | 46 |
| <br>Nawoord                                                                 | 48 |
| <br>Literatuur                                                              | 49 |
| <br>Bijlagen:                                                               |    |
| 1) Informatiebrief aan ouders                                               |    |
| 2) Lesvoorbereiding DGM lessen                                              |    |
| 3) 'Inschattingsschalen voor mondelinge taalvaardigheid'                    |    |
| 4) Observatie/evaluatie formulieren voor taalaanbod, taalruimte en feedback |    |
| 5) Vragenlijst scholen                                                      |    |

## Samenvatting

Dit meesterstuk bevat een onderzoek naar de toepassing van de denkstimulerende gespreksmethodiek (DGM) in de onderbouw van Mytylschool De Ruimte.

Er is onderzoek gedaan naar de taal-denk ontwikkeling van leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 20 maanden tot drie jaar. Daaruit blijkt dat de meeste leerlingen de ondersteuning van het direct waarneembare nodig hebben. Voor leerlingen met een ontwikkelingsniveau van 3 jaar en lager vallen de vragen meestal binnen het laagste abstractieniveau I.

Tevens werden het klassenmanagement en de interactievaardigheden van de leerkracht wat betreft taalaanbod, taalruimte en feedback onder de loep genomen.

Aan het begin van het onderzoek werden video opnames gemaakt van verschillende lessen volgens de DGM methode. Deze opnames werden geëvalueerd aan de hand van een kijkwijzer. Er werden tevens notities gemaakt van de videobeelden en ook van opvallende zaken tijdens andere groepslessen. Het tweede deel van de opnames is gedaan nadat er gebruik is gemaakt van de leerpunten die zijn ontstaan na evaluatie van de eerste lessen.

Naast het praktische gedeelte is er ook een studie gedaan naar de cognitieve ontwikkeling en het taalontwikkelingsproces. Er is onderzocht wat het doel is van DGM en hoe deze methode kan worden toegepast. Hieruit bleek onder andere dat het belangrijk is om een denkstimulerende houding aan te nemen: niet alleen tijdens denkgesprekken, maar ook tijdens spontane gesprekken met leerlingen en gedurende het hele dagprogramma. Vooral jonge kinderen zullen beter in een gesprek functioneren als ze spelen en praten kunnen combineren.

De evaluatie van het tweede deel van de opnames en aantekeningen laten een vooruitgang zien van de interactievaardigheden en het klassenmanagement. De leerkracht ondersteunde vaker het beurtinitiatief van de ‘stille’ leerlingen en beperkte de interventies vaker tot minimale gebaren. Daarbij werden de contexten duidelijker en rustiger aangeboden, zodat de leerlingen meer tijd kregen om de informatie te verwerken. De leerkracht en klassenassistent werkten beter samen: de leerkracht bleef meer bij de leerlingen zitten en de assistent ging na het uitdelen van de materialen ook tussen de leerlingen zitten om hen te kunnen begeleiden.

Tijdens dit onderzoek is ook geïnventariseerd aan de hand van vragenlijsten hoe collega's in de onderbouw van de Mytylschool en van andere scholen van het Speciaal Basis Onderwijs aan de taal-denk ontwikkeling werken. Hieruit bleek dat de collega's van de Mytylschool geen specifieke DGM lessen geven, maar wel denkstimulerende gesprekken met de leerlingen voeren tijdens de kring, groepslessen en spelmomenten en daarbij als methode 'Ik & Ko' en de Ruimtekisten gebruiken, met uitdagend lesmateriaal om de taal-denk ontwikkeling te stimuleren. Verder bleek dat de leerkracht van de ene SBO school de training van het taal-denk vermogen inpast in het dagelijks onderwijs en dat de leerkracht van de andere SBO school gebruik maakt van denkgesprekken die zijn geïntegreerd in de taalmethode.

## Introductie

Mijn naam is Elise Horjus. Ik ben getrouwd en heb drie kinderen van 23, 20 en 17 jaar. Mede dankzij deze kinderen werk ik nu in het onderwijs. Ik was erg betrokken bij het schoolgebeuren als leesmoeder, als overblijfmoeder en bij het begeleiden van activiteiten. Mijn twee zonen hebben altijd extra begeleiding nodig gehad op school. Ze zijn beiden licht verstandelijk gehandicapt. Mijn oudste zoon heeft sinds drie jaar de diagnose PDD NOS en sinds kort heeft mijn jongste zoon dezelfde diagnose. Dit heeft een behoorlijke stempel op ons gezin gedrukt, maar heeft mij ook sterker gemaakt. Ik heb een andere blik gekregen op kinderen met leer- en gedragsstoornissen.

Sinds juni 2006 ben ik afgestudeerd als leerkracht basisonderwijs. Na mijn afstuderen ben ik als invalkracht gaan werken op verschillende basisscholen in het primaire onderwijs. In eerste instantie trok ik nog niet naar het speciaal onderwijs. Als ervaringsdeskundige wist ik dat het er soms heftig aan toe kan gaan. Ik twijfelde eraan of ik dit emotioneel aan zou kunnen.

Nadat ik een jaar invalwerk had gedaan op verschillende scholen in het reguliere basisonderwijs, werd ik gevraagd om te komen invallen in een VSO klas van De Alk. Na een jaar met vooral kleuters stond ik opeens voor een klas met twaalf pubers rond de 16 jaar! Tot mijn grote verrassing klikte het meteen. Ik ben het hele jaar op de Alk gebleven en heb ook in andere groepen ingevallen.

Via een interne sollicitatie kwam ik daarna te werken op de Mytyschool De Ruimte. Eerst twee jaar in stroom 3, met leerlingen met een Laag Zeer Moeilijk Lerend (LZML) niveau. Dit was weer een nieuwe ervaring. Ik moest leren om helemaal vanuit de basis te gaan werken. Ik had nog nooit van sensorische integratie gehoord. Nu werd dat één van de belangrijkste groepsdoelen, net als communicatie. Ik moest veel leren over de totaal andere organisatie. We werken met een groot team rondom een leerling: ik werk nauw samen met de assistente, de paramedici (logopedist, ergotherapeut en fysiotherapeut), de Intern Begeleider en de orthopedagoog. Hierbij ben ik als leerkracht de spin in het web. Verder is er ook veel overleg met de collega's van de andere onderbouwgroepen.

Het was goed dat ik na een jaar werken bij De Ruimte de kans kreeg om de cursus Special Education Needs te volgen. Zo kan ik mij professionaliseren in het werken met deze specifieke doelgroep. Door middel van deze studie wil ik beter leren reflecteren op mijn eigen handelen en dat handelen dan weer aanpassen. Mijn handelen was vaak intuïtief en ik wil dit ontwikkelen naar meer bewust handelen. Daarvoor is het nodig dat ik mij verdiep in de aard

van de belemmeringen van mijn leerlingen en meer inzicht krijg in de sociaal-emotionele kenmerken en opvoedsituaties van deze kinderen.

Verder wil ik onderzoeken wat mijn valkuilen zijn, maar vooral kijken naar mijn sterke kanten. Tijdens de intervisiebijeenkomsten heb ik mijn kernkwaliteiten onder de loep genomen. Door na te denken over deze kwaliteiten werden mij bepaalde valkuilen duidelijk, maar ontdekte ik ook waar mijn uitdagingen lagen. Ik ben service-gericht, met als valkuil dat ik teveel hooi op mijn vork neem. De uitdaging hiervoor is grenzen stellen. Verder ben ik flexibel, met als valkuil dat ik te wispelturig ben. De uitdaging is ordenen, structuur aanbrengen. Mijn derde kernkwaliteit is bescheiden, met als valkuil dat ik niet om hulp vraag. De uitdaging is voor mijzelf opkomen.

Dit schooljaar ben ik werkzaam in een onderbouwgroep. Ook in deze groep is sensorische integratie en communicatie een belangrijk groepsdoel. Het verschil met stroom 3 is dat in de onderbouw nog meer verschillende niveaus in één klas zitten. In mijn groep zitten leerlingen die uiteindelijk in stroom 3 (LZML) terecht zullen komen, maar ook leerlingen die zeker stroom 2 (ZML niveau) kunnen halen. Mijn leerlingen vereisen allemaal een zeer specifieke aanpak en hebben veel één op één begeleiding nodig. Ze zitten op een laag communicatie niveau.

Het onderzoek voor dit meesterstuk zal ik uitvoeren in mijn eigen groep. Door middel van dit onderzoek wil ik mij beter bewust worden van mijn vaardigheden om de taal-denk ontwikkeling van deze leerlingen te stimuleren. Ze hebben een aangepast, rijk taalaanbod nodig, extra productieruimte en duidelijke feedback (Verhallen, 2007). Ik wil onderzoeken hoe ik mijn taalaanbod kan verbeteren. Wanneer zijn de kinderen betrokken? Wat deed ik dan anders of welke middelen gebruikte ik? Daarbij wil ik kritisch kijken naar mijn interactievaardigheden. Mijn leerlingen hebben een ontwikkelingsleeftijd van 2 à 3 jaar bij een actuele leeftijd van 4 tot 6 jaar. Ze bevinden zich in de vroeglinguale periode. Ze gebruiken voornamelijk 1 woord zinnen. Een aantal kinderen gebruikt 2 woordzinnen en een paar kinderen spreken soms hele zinnen, die nog niet duidelijk verstaanbaar zijn. De kinderen begrijpen meer woorden dan ze zelf kunnen gebruiken. Speerpunt in mijn groep is het bevorderen van de communicatie. Ik ondervind dagelijks hoe belangrijk het is om de juiste werkwijze en middelen te gebruiken om een reactie van de kinderen uit te lokken. Als ik een vraag stel, wordt er maar door een paar kinderen geantwoord of gereageerd. Verhallen (2007) concludeert uit een citaat van Wells (1985) dat een “supporting” houding beter blijkt te werken voor de taalontwikkeling dan een “tutorial”. Doordat mijn leerlingen traag of

helemaal niet reageren, heb ik vaak de neiging om de kinderen te vertellen wat er gebeurt en wat ze moeten doen, in plaats van dit uit de kinderen zelf te laten komen en daarop in te haken. Mijn doel is dan ook om ook meer supporting te worden.



## Hoofdstuk 1: Aanleiding van het onderzoek

Dit onderzoek gaat over het aanbieden van de denkstimulerende gespreksmethodiek (DGM) in mijn onderbouwgroep. Ik ben als leerkracht van deze groep tevens de onderzoeker.

Vorig jaar maakte ik tijdens de module Communicatie en ontwikkeling kennis met de taalstimuleringsprogramma's, waaronder DGM. Wij hebben geoefend met het maken van een denkgesprek, zoals we dat ook in onze klas zouden kunnen toepassen. Door er bijvoorbeeld concrete materialen bij te halen, kreeg ik meer betrokkenheid. Toch bleef het lastig om een goede interactie te krijgen. Waar ik tegenaan loop is de korte concentratie van mijn leerlingen en de trage informatieverwerking. Je moet ze aan de ene kant steeds blijven prikkelen, maar aan de andere kant moet je ook geduldig wachten op een reactie. Daarbij zijn de leerlingen ook snel afgeleid. Ik voelde mij regelmatig te kort schieten. Ondanks de mooie lessen die ik had voorbereid, voelde ik dat de boodschap niet overkwam. Ik liet bijvoorbeeld eerst koude melk voelen in een kopje. Na het opwarmen zou ik het nog een keer laten voelen. Ieder kind stemde ermee in: "koud". Toen ik het kopje leeggooide ontdekte ik dat het water per ongeluk warm was (zat nog in de kraan). De kinderen hadden mij gewoon nagepraat!

Tijdens het geven van bovenstaande lessen ben ik inderdaad in de valkuilen gevallen zoals beschreven in mijn introductie: ik wilde de kinderen zoveel mogelijk laten ervaren. De kinderen wilden dan bijvoorbeeld allemaal tegelijk van hun stoel om iets te bekijken of pakken. Ze werden snel afgeleid, bijvoorbeeld door de klassenassistent die alvast iets klaar ging zetten. Ik had dan niet laten weten dat ik haar nodig had om de kinderen bij de les te houden.

Toen ik mijn teamleidster vertelde dat ik voor mijn meesterstuk graag verder onderzoek wil doen naar toepassing van DGM in de onderbouw reageerde zij enthousiast. Zij verwees mij naar de logopediste die in de werkgroep voor DGM zit. Ik heb een oriënterend gesprek gehad met deze logopediste. Zij vertelde dat de werkgroep graag verder wil gaan met scholing van DGM. De voortgang van dit project is gestagneerd in verband met andere prioriteiten. De resultaten van dit onderzoek zou ik kunnen gebruiken om met de directie van gedachten te kunnen wisselen over een DGM cursus voor de leerkrachten van de onderbouw.

Toen ik voorstelde om te onderzoeken of DGM geschikt zou zijn voor mijn groep was haar reactie dat de methode in ieder geval goed zal aansluiten bij de Ruimtekisten. Dit is een methode van De Ruimte waarmee op adaptieve wijze met veel concrete materialen een thema aangeboden wordt aan de hand van een prentenboek. Met behulp van dit onderzoek wil ik

kritisch kijken naar de DGM methode: Hoe kan ik de lessen zo goed mogelijk aanpassen voor mijn leerlingen? Hoe sluit het aan bij de Ruimtekisten? Waar is het aanvullend of juist overlappend?

### **1.1. Onderzoeksvraag/probleemstelling**

Mijn onderzoeksvraag is:

**“Op welke wijze kan ik de denkstimulerende gespreksmethodiek (DGM) aanbieden om een zo positief mogelijk effect te krijgen op de taal-denk ontwikkeling van mijn leerlingen?”**

De deelvragen van het onderzoek zijn:

“Hoe geschikt is deze methode voor mijn leerlingen? Moet deze methode worden aangepast of aangevuld?”

“Wat is het niveau van de denkontwikkeling van mijn leerlingen?”

“Hoe kan ik mijn interactievaardigheden verbeteren, om de denkontwikkeling van mijn leerlingen zo optimaal mogelijk te stimuleren?”

“Hoe kan ik mijn klassenmanagement verbeteren, zodat de leerlingen meer geconcentreerd en beter betrokken zijn?”

“Hoe sluit de DGM aan bij de Ruimtekisten. Waar is het aanvullend of juist overlappend?”

“Hoe wordt op andere scholen met DGM gewerkt?”

Taal is de basis om de denkontwikkeling op gang te krijgen (Blank, 1973). Door middel van dit onderzoek hoop ik uiteindelijk de communicatie en daarmee ook de denkontwikkeling in mijn groep te bevorderen. De DGM kan op ieder niveau worden toegepast. Mijn onderzoek is eigenlijk een onderzoek naar taalaanbod op maat. Wij werken in de onderbouw allemaal met grote niveauverschillen in onze klassen. Het zou dus voor iedereen goed toepasbaar zijn.

De praktische doelstelling luidt als volgt: De onderzoeksinformatie leidt tot verbeteringen in de praktijk. Ik word er mij beter van bewust hoe ik de taal-denk ontwikkeling optimaal kan stimuleren; de taalruimte van de leerlingen is vergroot en daardoor de interactie verbeterd.

De theoretische doelstelling is: onderzoeken welke aanpassingen/aanvullingen nodig zijn om de DGM te gebruiken voor mijn leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd lager dan 3 jaar.

(Baarda e.a., 1995)

## Hoofdstuk 2: theoretisch kader

Voor dit hoofdstuk is de literatuur geraadpleegd om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Het hoofdstuk bevat informatie over de taal-denk ontwikkeling van kinderen; de DGM is nader bekeken en er is gekeken naar methodes die een aanpassing c.q. aanvulling konden zijn. Verder werd bestudeerd hoe taalaanbod op maat kan worden bereikt. Daarbij hoort ook informatie over interactieve vaardigheden en klassenmanagement.

### 2.1. Hoe verloopt de cognitieve ontwikkeling bij kinderen?

Er bestaan diverse theorieën ten aanzien van de ontwikkeling van kinderen. In onderstaand overzicht wordt een aantal overeenkomsten en verschillen van visies op ontwikkeling van kinderen weergegeven:

Piaget (van Beemen, 2002) ziet de ontwikkeling van het denken als een proces waarbij de eerste simpele en primitieve handelingsschema's geleidelijk uitgroeien tot complexe operationele schema's. Deze ontwikkeling verloopt via vier stadia:

1. Van 0 tot 2 jaar de sensomotorische fase, waarin denken vooral een kwestie van doen is. Een belangrijke mijlpaal in deze fase is het verwerven van de eerste mentale representaties, waarvan de objectpermanentie de belangrijkste is.
2. van 2 tot 7 jaar de preoperationele fase, waarin taal en gebruik van symbolen toenemen, maar waarin het logisch denken nog sterk belemmerd wordt door egocentrisme en door een statische kijk op de werkelijkheid. In dit stadium zijn kinderen nog volledig op het hier en nu gericht en hebben ze slechts ook voor het meest opvallende aspect van een probleem (centratie).
3. van 7 tot 12 jaar de concreet operationele fase: toepassing van mentale handelingen waardoor de symbolische representatie van de werkelijkheid verandering kan ondergaan, bijvoorbeeld in gedachten een handeling in omgekeerde volgorde uitvoeren. In deze fase kunnen de verschillende aspecten van een probleem tegen elkaar worden afgewogen. De oplossingen zijn realistisch en concreet.
4. vanaf 12 jaar de formeel operationele fase, waarin het abstracte en hypothetische denken binnen bereik ligt.

De kritiek op deze theorie is vooral de vaste periode waarin de cognitieve ontwikkeling verloopt. Binnen een bepaald stadium zijn de verschillen in denkniveau groter dan verwacht en bovendien zijn de verschillen tussen de verschillende stadia kleiner dan verwacht. Piaget heeft in ieder geval laten zien dat kinderen de wereld anders zien dan volwassenen.

De Russische psycholoog Vygotsky ontwikkelde een geheel eigen uitgewerkte theorie over de relatie tussen leren en cognitieve ontwikkeling. Hij stelde dat de cognitieve ontwikkeling onder bepaalde condities mogelijk wordt gemaakt door het leren zelf. In dat leerproces speelt de meer ervaren ‘ander’ als leraar een centrale rol. Het grote verschil met Piaget is dat deze cognitieve schema’s niet ontstaan via assimilatie en accommodatie, maar door de actieve rol die de omgeving kan uitoefenen op het verwerven van die cognitieve schema’s. Zo ziet Vygotsky het leren spreken als een vaardigheid die allerlei nieuwe cognitieve ontwikkelingen mogelijk maakt. Hij benadrukt tevens dat het spreken in eerste instantie een communicatieve functie heeft, maar later ook steeds belangrijker wordt als sturingsmechanisme van het denken. Vygotsky stelt verder dat men in het onderwijs rekening moet houden met individuele verschillen. Dit is onderwijs in de zone van naaste ontwikkeling, dus meebewegend op de grens van kunnen en niet kunnen. (van Beemen, 2002)

Feuerstein (psycholoog uit Jeruzalem) heeft de volgende theorie: Wanneer bij een kind een laag I.Q. is gemeten, denkt men over het algemeen dat het kind niet méér kan, dus niet te hoge eisen stellen. Dan biedt de omgeving echter weinig uitdaging. Een passief-accepterende benadering geeft een self-fulfilling prophecy. Verbeteringen in prestatie zijn uitgesloten. Feuerstein gelooft sterk in de modificeerbaarheid van de mens. Iemand kan veranderen door indrukken uit de omgeving en kan zich aanpassen. Er mag geen voorspelling worden gedaan omdat in principe alles open staat voor verandering. Dit is de actief-modificerende benadering. Het is nodig om te blijven investeren in mensen en dit vergt een actieve houding van de opvoeder. Goed observeren en goed analyseren zodat je weet waaraan gewerkt moet worden (Alkema e.a., 2006). Wat betreft deze actief-modificerende benadering sluit dit goed aan bij de visie van CSIE Centre for Studies and Inclusive Education (2008). CSIE beschrijft dat inclusie is gebaseerd op een moreel standpunt, dat ieder individu in zijn waarde laat en respecteert en dat inclusie een verscheidenheid toejuicht in een rijke leeromgeving. CSIE streeft naar de herstructurering van conventioneel onderwijs, zodat alle scholen bereid en in staat zijn om alle kinderen op te nemen; zwart of wit, lagere etnische groeperingen, kinderen van migranten, zigeuners, artiesten en gehandicapten.”

## 2.2. Het taalontwikkelingsproces:

In het taalverwervingsproces worden de volgende vier perioden onderscheiden ((Huizenga & Robbe, 2009):

1. De prelinguale periode (ontwikkelingsleeftijd van 0 tot 1 jaar): Het kind oefent met verschillende aspecten van de taal: de articulatie, de klankstructuur van de taal, de zinsmelodie en ook de communicatie met anderen;
2. de vroeglinguale periode (ontwikkelingsleeftijd van 1 tot 2,5 jaar): van brabbelen naar betekenisvol taalgebruik, het kind ontdekt dat je met woorden ook kunt verwijzen naar concrete voorwerpen uit de werkelijkheid. Het kind kan met een los woordje een mededeling doen, een vraag stellen of een ontkennende zin maken door een woord te zeggen en daarbij heftig 'nee' te schudden. Men spreekt dan van eenwoordszinnen (rond 1 jaar). Rond de ontwikkelingsleeftijd van anderhalf jaar kan een kind twee of meer woorden combineren. Het kan nu met behulp van taal ook allerlei relaties aangeven. Deze periode wordt ook wel de telegramstijlfase genoemd 'die hier' 'ik ete';
3. De differentiatiefase (ontwikkelingsleeftijd van 2,5 tot 5 jaar)': in deze periode zijn kinderen intensief met taal bezig en in staat om na te denken over taal en taalgebruik;
4. De voltooiingsfase (ontwikkelingsleeftijd van 5 tot 9 jaar): Alle processen die in de vorige fase zijn begonnen, worden nu verder uitgebouwd. In deze fase gaat de taalontwikkeling niet meer zo ongedwongen en spelenderwijs als in de vorige fasen. Dat komt omdat de school zich ook nadrukkelijk gaat bemoeien met de taalontwikkeling met behulp van taal- en leesmethoden.

In Portaál (2002) komt het volgende over het taalontwikkelingsproces naar voren: Kinderen doorlopen bij de taalontwikkeling bepaalde fasen, waar opvoeders en leraren bewust en onbewust rekening mee houden. Eerst luisteren kinderen vooral naar het taalaanbod van de omgeving, zonder dat ze zelf taal produceren. Leraren hebben wel vaak moeite met deze stilte, maar door observatie is te zien hoe actief kinderen in deze periode bezig zijn met het ontwikkelen van hun taal. De taal ontwikkelt zich uit klanken, daarna worden bepaalde klanken aan personen toegekend, daarna 1 woord zin, 2 woord zinnen en steeds langere en ingewikkeldere zinnen. Rond het derde jaar is de opname van woorden het grootst. Kinderen begrijpen woorden eerder (receptieve of passieve kennis) dan ze zelf kunnen gebruiken (productieve of actieve kennis). Een taallerend kind is tegelijkertijd bezig met alle componenten van de grammatica. Het is dus niet zo dat eerst de fonologische component 'af'

moet zijn voorat het kind met de morfologische component kan beginnen. Jonge kinderen kunnen nog niet goed inschatten wanneer de ander is uitgesproken en ze hebben ook nog moeite met het gelijktijdig luisteren en bedenken van een antwoord.

### **2.3. Hoe wordt taalaanbod op maat bereikt?**

In dit onderzoek staan laagtaalvaardige leerlingen met een laag communicatieniveau centraal.

De *interactievaardigheden* die de kinderen helpen bij de *denkontwikkeling* zijn:

- taalaanbod: verwoorden van wat kinderen doen; uitleg geven; voorlezen; vragen stellen; enz.
- taalruimte: stil zijn; korte reacties geven; lichaamstaal (oogcontact, mimiek, gebaren) en
- feedback: positief bevestigen; verhelderen; modelleren; uitbreiden.

Volgens Verhallen (2007) wordt taalaanbod op maat bereikt door:

- Betrokkenheid: het onderwerp moet de leerlingen interesseren. Als ze geen ervaringen hebben met het onderwerp dan kun je ervaringscontexten aanbieden. Je laat ze experimenteren met uitdagend materiaal dat hen prikkelt om op onderzoek uit te gaan.
- Begrijpelijkheid: leerlingen moeten het taalaanbod snappen. Dit kan door:
  - taalaanbod afstemmen op hun niveau. Vereenvoudigen, verlaging van spreektempo, enz.
  - de belangrijke informatie te benadrukken, bijvoorbeeld door middel van topicalisatie (voorop plaatsen)
  - gebruik te maken van contexten. Verbaal: meer voorbeelden noemen; nonverbaal: gebruik maken van voorwerpen, platen, excursies, enz.
- Boven niveau: leerlingen moeten op taalgebied een stukje verder komen, zodat ze in de zone van de naaste ontwikkeling komen.

Taalruimte houdt in dat de leerlingen gelegenheid krijgen tot eigen inbreng. Hierbij wordt gelet op beurtruimte en onderwerpsruimte.

- Beurtruimte: beurtinitiatief stimuleren. Ervoor zorgen dat ook ‘stille’ kinderen het gevoel hebben dat ze erbij horen en mee kunnen doen in de interactie.

- **Onderwerpsruimte:** alert zijn op onderwerpsinitiatieven en door het stellen van de juiste vragen de leerlingen stimuleren om nieuwe aspecten van het onderwerp te verkennen.

Feedback dient om te verbeteren, te verhelderen en te bevestigen. Als dit te veel en nadrukkelijk wordt gedaan, kan dit de communicatie verstoren. De interventies moeten het taalplezier en een goede interactie niet in de weg staan. Daarom is een belangrijke vorm van feedback de positieve bevestiging. Hierdoor wordt de sfeer in de klas positiever en het gevoel van competentie van het kind versterkt.

## **2.4. Hoe wordt het denken van kinderen gestimuleerd?**

In de onderbouw van het reguliere onderwijs en in het speciaal onderwijs zijn veel kinderen onvoldoende in staat hun ervaringen door middel van taal te structureren. De Amerikaanse orthopedagoog Marion Blank heeft een methode ontwikkeld om bij deze kinderen denkvaardigheden te stimuleren. De denkstimulerende gespreksmethodiek (DGM) is een manier om het denken van kinderen te stimuleren door middel van een denkgesprek. Gedurende dit gesprek komen verschillende taaldenkvaardigheden aan bod zoals: Oorzaak-gevolg redeneren; het ontdekken van overeenkomsten en verschillen; het bedenken van oplossingen. (Blank, 1973)

Marion Blank geeft aan dat taal de basis is om de denkontwikkeling op gang te krijgen: de dialoog tussen volwassene en kind is een belangrijk middel om denktaken te ordenen. Jonge kinderen gebruiken taal nog voornamelijk voor het bevredigen van hun directe behoeften. Het benoemen van dingen in hun omgeving helpt kinderen ook om grip te krijgen op die omgeving. Het gaat dus aanvankelijk over zaken die zich in het hier en nu afspelen: een kind maakt dan gebruik van concrete taal. Als kinderen zich verder ontwikkelen gaan ze taal meer gebruiken om de wereld om hen heen te verkennen en om te praten over zaken die zich afspelen buiten het hier en nu: de abstracte taal. Deze taal is nodig om oplossingen voor problemen te kunnen bedenken en te formuleren, om verbanden te kunnen leggen en om te kunnen redeneren. Bij kinderen met een ontwikkelingsachterstand - en mogelijk ook bij kinderen met sociaal/emotionele problemen - ontbreekt deze abstracte houding. Dit is dan weer van invloed op de cognitieve ontwikkeling: deze kinderen gaan niet op onderzoek uit en stagneren hierdoor. DGM helpt bij het ontwikkelen van concreet naar abstract. Taal en waarneming worden gecombineerd. De dialoog is gepland en doelmatig. Het doel is dat het

kind leert zijn eigen waarneming te verwoorden en daardoor meer grip op zijn omgeving te krijgen.

Volgens de DGM wordt de denkontwikkeling van kinderen in vier niveaus onderverdeeld.

Deze niveaus ontwikkelen zich na elkaar:

| Abstractieniveau                                                                                                                                                                                                                              | Voorbeeld vragen                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niveau I: De taal-denkontwikkeling start op ongeveer anderhalfjarige leeftijd: kinderen gaan dan de dingen om hen heen <u>benoemen</u> .                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- wat zie je allemaal op tafel staan?</li><li>- wijs eens aan</li><li>- wat is dat?</li><li>- hoe heet het?</li><li>- pak er nog eens zo een</li></ul>                        |
| Niveau II: In de tweede fase, vanaf ongeveer twee jaar, gaan kinderen details en kenmerken ontdekken van voorwerpen en personen. Door middel van woorden gaan ze deze kenmerken <u>beschrijven</u> . In deze fase leren ze ook categoriseren. | <ul style="list-style-type: none"><li>- wat kan je met een glas doen?</li><li>- wat kun je ermee doen?</li><li>- welke kleur/vorm is het ?</li><li>- wat is het verschil?</li><li>- wat hoort bij elkaar?</li></ul> |
| Niveau III: De derde fase is <u>ordenen</u> . Tussen de drie en drieënhalf jaar leren de kinderen ordenen in tijd en volgorde.                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>- wat gebeurt er eerst?</li><li>- wat is hetzelfde?</li><li>- wat hoort er niet bij?</li><li>- wat zou ... zeggen?</li></ul>                                                  |
| Niveau IV: In de vierde fase, vanaf ongeveer vier jaar, leren de kinderen <u>redeneren</u> .                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>- wat zal er met het water gebeuren als het op het vuur staat?</li></ul>                                                                                                      |

(Van der Heijden & Kreeke-Alfrink, 2002)

Van de Kreeke-Alfrink (2009) beschrijft als volgt de drie stappen van een denkgesprek:

- De eerste stap is vragen stellen, met als doel het stimuleren van het denken door middel van taal. Het is daarbij belangrijk om aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling, aangezien het leren plaatsvindt in deze zone. Je moet dan wel weten op welk niveau het kind is met denken.
- De tweede stap is de reactie van het kind. Om kinderen de gelegenheid te geven om taal te gebruiken moet je ze taalruimte geven. Het COCP programma (Heim & Jonker, 2006) geeft strategieën aan om kansen te scheppen voor communicatieve interactie, zoals:



- tempo aanpassen aan het kind;
- tot tien tellen voordat je opnieuw een reactie uitlokt;
- het kind verwachtingsvol aankijken om het te stimuleren om initiatief te tonen.
- De derde stap is feedback geven. Reageren op wat het kind zegt, bijvoorbeeld positief bevestigen of laten verhelderen. Om het denken te stimuleren kun je het kind bij een fout antwoord helpen door het wat makkelijker te maken. Zo kan het kind zelf aan een goed antwoord komen. Bij een goed antwoord kun je juist doorvragen of een moeilijkere vraag stellen.

## **2.5. Interactieve gesprekken met kinderen**

Marion Blank (1973) schreef dat denkgesprekken gepland en doelmatig moeten zijn, maar Van de Kreeke-Alfrink (2009) geven aan dat je daarnaast ook tijdens spontane gesprekken met leerlingen een denkstimulerende houding moet leren aannemen. Je prikkelt tot nadenken en geeft ruimte om taal te gebruiken in iedere situatie waarbij dat mogelijk is. Ook bijvoorbeeld tijdens het schoenen aantrekken na de gymles.

Daarnaast wordt het belang van kijken, wachten en luisteren in verschillende fasen benadrukt door Pepper & Weitzman (2009). Hierdoor kan men beter ontdekken wanneer het kind ‘open’ staat voor interactie en daar dan op reageren. Door te kijken, wachten en luisteren kan men er ook beter achter komen wat het kind bedoelt wanneer het communiceert.

Het is goed om het kind de kans te geven om de leiding te nemen. Dit kan in veel praktische en concrete situaties in de klas:

- Als een kind iets wil hebben wachten tot het zelf erom vraagt. Het is wel handig om ervoor te zorgen dat het buiten het bereik van het kind is. Of steeds kleine beetjes geven, zodat het om meer gaat vragen.
- Het beurt nemen stimuleren door een activiteit te doen waarbij het kind hulp nodig heeft, zoals samen bellen blazen of een speelgoed opwinden. Het kan ook met behulp van een spelletje: paardje rijden op de knie en dan even stoppen.
- Het kiezen gaat makkelijker als het kind maar uit twee dingen kan kiezen. Dit kan later worden uitgebouwd.
- Commentaar uitlokken door iets verkeerd of op een andere manier te doen. Dan creëer je voor het kind de kans om te reageren.
- Het kind zelf iets laten vertellen door het verstoppen van voorwerpen en vragen: “wat heb jij gevonden?”

- Door te wachten en kijken wat het kind doet als er bijvoorbeeld iets valt. Zo krijgt het kind de kans om bijvoorbeeld hulp te vragen.

## **2.6. Spelen en praten combineren**

Martine Delfos (2004) beschrijft onder andere hoe een gesprek met jonge kinderen gevoerd kan worden. Moet je praten en spelen tegelijk? Zeker jonge kinderen beschikken over veel meer energie dan volwassenen. Ook zijn ze beter in staat dan volwassenen om meerdere activiteiten te combineren. Ze zijn vaak zo energiek dat het soms onaangenaam voor hen kan zijn om te lang achter elkaar stil te moeten zitten voor een gesprek. Zeker wanneer hun motivatie voor het gesprek laag is of het gesprek met spanning gepaard gaat. Wanneer hun motivatie hoog is, kunnen ze echter een hoge concentratie hebben. Als kinderen stilzitten en hun energie niet kwijt kunnen, dan kunnen er na verloop van tijd gevoelens van spanning tot en met angst ontstaan. Het 'omzetten' van energie kan door een actieve deelname aan het gesprek, zowel verbaal als denkend, maar ook door fysiek bewegen. Volgens Delfos gaan kinderen niet voor niets wiebelen op hun stoel. Niet bewegen zal voor jonge kinderen vaak betekenen dat een gesprek als steeds meer spanningsvol wordt ervaren, terwijl dat inhoudelijk niet zou hoeven. Voor hyperactieve kinderen geldt dit in nog sterkere mate. Het langdurig of zonder uitleg of reden stil moeten zitten bij een gesprek zal daarom vaak bij jonge kinderen de motivatie voor het gesprek doen afnemen. Dit geldt voor jongens nog sterker dan voor meisjes. Spelen heeft bovendien het voordeel dat er de prettige sfeer ontstaat waar spelen door gekenmerkt wordt. Spelen is daarom strijdig met spanning. Zeker in situaties waarin moeilijke gesprekken moeten plaatsvinden, is dat een belangrijk voordeel. Een jong kind zal vaak beter in een gesprek functioneren als het spelen en praten kan combineren. Zeker tot een jaar of acht is dit het geval omdat leren tot die leeftijd ervaren wordt als een spel. Kinderen genieten van het leren net zo goed als van het spel. Tot een jaar of acht is leven een 'éducation permanente'. Kinderen leren spelend en ze spelen lerend. Vygotsky (Van Beemen, 2002) geeft aan dat het spel de manier bij uitstek is waarop kinderen potenties waarover ze beschikken, omzetten in vaardigheden die ze zelfstandig kunnen uitvoeren.

Volgens Blank (1973) helpt lichamelijke activiteit het kind om zijn aandacht bij een denkgesprek te houden. Door af en toe iets te kunnen doen kan het kind zijn motorische onrust kwijt. Bovendien kan een kind dat moeite heeft met het verwoorden van dingen, met succes een handelingsopdracht uitvoeren. Deze succeservaring werkt weer motiverend. Bovendien kan de leerkracht door het kind opdrachten te laten uitvoeren een duidelijker beeld krijgen van de taalperceptie van het kind.

## 2.7. Klassenmanagement

Goed klassenmanagement is een belangrijke voorwaarde om leerlingen beter betrokken te krijgen en zodoende de interactie te bevorderen. Janssen & Förrer (2002) noemen als basisvaardigheden voor de organisatie in de klas:

- duidelijk zijn;
- alert zijn en spreiden van de aandacht;
- de groep ‘erbij’ houden
- leerlingen verantwoordelijkheid geven.

Vaak voer je deze vaardigheden uit zonder erbij na te denken. Het is goed om jezelf af en toe na te gaan hoe je met deze vaardigheden omgaat: “Ben ik duidelijk geweest voor de kinderen?; Wat doe ik om de kinderen erbij te houden?; Welke regels stel ik?”.

Er worden enkele vuistregels beschreven zoals:

- Wees alert en grijp op tijd in. Houd daarbij tevens overzicht op wat de andere kinderen doen. Laat kinderen merken dat ze gezien worden, alleen al door oogcontact of gebaren.
- Heel belangrijk is je eigen houding: wees zelf ook betrokken en enthousiast.
- Let op de plaats van de kinderen, niet te ver van je af.
- Wees erop alert dat niet altijd dezelfde leerlingen aandacht krijgen. Houd daarbij tevens rekening met verschillen tussen de leerlingen.
- Probeer voor elk kind een opdracht te formuleren die voldoende uitdaging biedt. Belangrijk is hierbij oog te hebben voor de taakbeleving van het kind.
- Regels en routines: geef met je eigen gedrag het goede voorbeeld. Leg oorzaak en gevolg van gedrag bij de leerlingen. Uitdagend is het om in het hanteren van regels en routines duidelijk te zijn en toch nog ruimte te laten voor flexibiliteit.

Veenman (2001) voegt hieraan toe dat het voor een activerende directe instructie belangrijk is om:

- voorkennis te geven over het onderwerp: het brein focussen. Dit heeft invloed op de snelheid van informatieverwerking
- de lessen zo passend mogelijk bij de dagelijkse werkelijkheid te maken: leren doe je het beste als je het nut ervan inziet
- te vertellen wat je gaat doen
- bij de uitleg: niet teveel taal te gebruiken. Elk woord moet bij het kind verwerkt worden. Alles komt binnen (geen filter). Laat alles wat je zegt belangrijk en duidelijk

zijn. Het doe-woord vooraan in de zin: ‘pak je stoel’ en ook de belangrijkste zaken (topicalisatie).

- het aandeel leerkracht steeds meer proberen te vervangen door het aandeel leerling.
- tijdens elke fase direct feedback geven!

Förrer & Janssen (2002) vermelden dat “goed klassenmanagement ook betekent een leeromgeving scheppen waarin alle kinderen met hun eigen mogelijkheden en behoeften actief, betrokken, met plezier en met succes kunnen leren en werken aan hun ontwikkeling.” Van de Kreeke-Alfrink (2009) vermeldt tevens dat denkstimulerende gesprekken bij voorkeur plaatsvinden in kleine groepjes. Dat heeft consequenties voor het klassenmanagement. Terwijl de leerkracht met een groepje aan het werk is, zijn de andere leerlingen zelfstandig aan het werk, individueel of in groepjes. Naast de organisatie moet je ook kijken naar je rol als leerkracht. Deze moet minder sturend en meer begeleidend worden. Förrer & Janssen (2002) beschrijven dit als volgt: Een leraar kan de zelfstandigheid van kinderen stimuleren door positief te reageren op kinderen die zelf initiatieven en verantwoordelijkheid nemen en zelf proberen oplossingen te bedenken. Een positieve houding betekent bereid zijn leerlingen verantwoordelijkheid te geven. De leraar moedigt eigen initiatief aan en accepteert dat kinderen misschien wel eens oplossingen kiezen die niet het handigst zijn. Je motiveert leerlingen en sterkt hun zelfvertrouwen als je vaak bevestigt wat ze al goed zelfstandig kunnen.

## Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

### 3.1. Onderzoeksvorm

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Het wordt binnen de eigen praktijksituatie uitgevoerd. Actieonderzoek is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. Het primaire doel van dit onderzoek is verbetering van de praktijksituatie. De belangrijkste aspecten van de grondhouding van de onderzoeker worden als volgt omschreven:

- Empirisch (vertrouwt op de zintuigen)
- Werkwijze is methodisch en systematisch
- Kritische instelling
- Verifieert
- Leidt conclusies zorgvuldig uit de gegevens uit
- Gaat zorgvuldig om met alle betrokkenen.

Dit laatste punt speelt in sterkere mate bij het praktijkonderzoek. Daar wordt in natuurlijke situaties ingegrepen. Rapportage kan gevolgen hebben voor de betrokkenen. Dat vraagt om een zorgvuldige en gebalanceerde verslaglegging. Om deze reden is ook een informatiebrief naar de betrokken ouders gestuurd<sup>1</sup>.

Het onderzoek maakt gebruik van kwalitatieve gegevens. Dit wil zeggen dat het gaat om ongestructureerde gegevens, zoals woorden die de onderzoeker heeft opgeschreven, notities die tijdens een observatie zijn gemaakt en antwoorden die zijn ingevuld in een vragenlijst (Harinck, 2006).

### 3.2. Omschrijving van de onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep wordt gevormd door de leerkracht, de klassenassistent en zeven leerlingen. De leerkracht is de onderzoeker. De leerlingen hebben allen een meervoudige beperking en een psychische en motorische ontwikkelingsachterstand. De ontwikkelingsleeftijd van deze leerlingen varieert van 2 tot 3 jaar bij een werkelijke leeftijd van 4 tot 7 jaar. Bij een aantal leerlingen is nog geen diagnose gesteld, maar sommige van hen vertonen wel kenmerken van een Autistisch Spectrum Stoornis. De leerlingen vereisen allemaal een zeer specifieke aanpak en hebben veel één op één begeleiding nodig. Ze hebben veel structuur en herhaling nodig. Iedere dag is er een vast programma, waarbij de kringgesprekken en groepslessen een vast onderdeel zijn.

---

<sup>1</sup> bijlage 1

### **3.3. Algemene opzet**

Om antwoord te krijgen op de vraag hoe geschikt de DGM methode is voor de onderzoeksgroep, worden lessen voorbereid volgens de DGM methode. Hiervoor worden zelfbedachte lessen gebruikt, maar ook bestaande lessen aangepast aan het thema van de groep. De lesvoorbereidingen staan beschreven in bijlage 2.

Aan het begin van het onderzoek worden video-opnames gemaakt van deze lessen. Daarna worden ze door de onderzoeker beoordeeld aan de hand van observatie en evaluatie formulieren voor taalaanbod, taalruimte en feedback (Verhallen, 2007). Er wordt ingezoomd op interactie en kritisch gekeken naar:

- welke vragen stelt de leerkracht?
- hoe is de reactie van de leerlingen?
- wat is de taalruimte van de leerlingen?
- hoe speelt de leerkracht in op die antwoorden (feedback)?

De logopediste en de klassenassistent bekijken ook de opnames en gebruiken hetzelfde instrument. Zodoende wordt er vanuit verschillende invalshoeken naar de opnames gekeken en is het onderzoek minder subjectief.

Na evaluatie van bovengenoemde lessen worden opnieuw opnames maken van groepslessen volgens de DGM methode. Er worden gelijksoortige lessen gegeven, maar er wordt gebruik gemaakt van de leerpunten die zijn ontstaan na evaluatie van de eerste lessen en na bestudering van de literatuur voor dit onderzoek. Er worden weer dezelfde observatie instrumenten gebruikt. Deze tweede evaluatie, ook weer door de logopediste, de assistent en de onderzoeker, kan laten zien of en hoe de onderzoeker zichzelf verbeterd heeft in zijn interactievaardigheden om de taal-denk ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Tevens kunnen de opnames laten zien hoe het klassenmanagement kan worden verbeterd, zodat de leerlingen meer geconcentreerd en beter betrokken zijn. Er worden verschillende lesvormen gefilmd, bijvoorbeeld een groepsles ‘koken’. Hierbij zitten de kinderen aan hun eigen tafel, kijken ze naar de leerkracht en voeren ze opdrachten uit. Een andere vorm is de kring: de leerlingen zitten om de leerkracht heen en reageren op de vragen en acties van de leerkracht.

### **3.4. Onderzoeksinstrumenten**

De informatie voor dit onderzoek wordt door middel van verschillende gegevensbronnen verkregen, te weten:

- lezen (literatuurstudie, informatie van internet, dossieronderzoek naar IQ en ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen)
- observeren (vrije en gerichte observatie, notities bijhouden)
- bevragen (via vragenlijsten)

### Observatieschema's

De observatieschema's voor dit onderzoek zijn de zelfevaluatie-formulieren voor taalaanbod, taalruimte en feedback'<sup>2</sup> (Verhallen, 2007). Volgens een principe uit het praktijkonderzoek KISS: keep it simple, stupid is het belangrijk dat de instrumenten en het taalgebruik zo simpel mogelijk gehouden worden: (Harink, 2006). Deze formulieren zijn enigszins aangepast om de observatie en evaluatie logisch en niet te ingewikkeld te maken. De observatiepunten zijn beknopt beschreven en duidelijk in kader gezet en de evaluatie is naast de observatie gezet, zodat meteen duidelijk is waar de onderzoeker op moet letten of in vooruit is gegaan. Doordat de observatie plaatsvindt door middel van videobeelden, is het mogelijk om deze kijkwijzer nauwkeurig in te vullen. De situatie kan dan steeds worden terugbekeken.

Voordat de video-opnames met de kijkwijzer worden bekeken, wordt er eerst een selectie gemaakt van de meest duidelijk opnames en van opnames in verschillende situaties. Deze geselecteerde opnames worden dan bekeken door de klassenassistent, de logopediste en de onderzoeker. De overige opnames kan de onderzoeker gebruiken om extra notities te maken van bijvoorbeeld het klassenmanagement, de reactie van de leerlingen, etc.

### Inschattingsschalen mondelinge taalvaardigheid

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag naar het niveau van de denkontwikkeling van de leerlingen worden de 'inschattingsschalen voor mondelinge taalvaardigheid'<sup>3</sup> gebruikt . Deze geven een globale indicatie van het niveau van de mondelinge taalvaardigheden van de leerlingen (Verhallen, 2007).

### Vragenlijst Denkprocessen (VLDP)

Tijdens de eerste aanzet tot het onderzoeksplan was er de intentie om door middel van de VLDP toets een nul-meting te doen. Vanwege ziekte van de logopediste die deze tijdrovende meting zou doen, was het niet mogelijk om de test aan het begin van het onderzoek te doen.

---

<sup>2</sup> bijlage 4

<sup>3</sup> bijlage 3

De VLDP toets wordt nu gedaan tijdens het onderzoek, zodat toch een beter inzicht wordt verkregen in het niveau van denkontwikkeling van de leerlingen.

#### Vragenlijst scholen

Om gegevens te verzamelen van ervaringsdeskundigen met leerlingen met ongeveer hetzelfde ontwikkelingsniveau over het werken met DGM of andere taal-denkmethoden, wordt een vragenlijst<sup>4</sup> gestuurd naar leerkrachten en logopedistes van de onderbouw van het SBO en cluster 3. Deze vragenlijst is samengesteld met behulp van de ‘checklist voor het maken van een vragenlijst’.

---

<sup>4</sup> bijlage 5



## Hoofdstuk 4: Dataverzameling

Dit hoofdstuk bevat de resultaten van het onderzoek.

### 4.1. Het niveau van de denkontwikkeling van de leerlingen

Dit niveau is onderzocht aan de hand van de volgende gegevens:

#### 4.1.1. Indicatie ontwikkelingsleeftijd en mondelinge taalvaardigheid:

In onderstaande tabel staan de gegevens uit het dossieronderzoek over het IQ en de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen.

Verder wordt de totaalscore uit de inschattingsschalen taalniveaus vermeld. Deze score geeft een globale indicatie voor het niveau van de mondelinge taalvaardigheden. 5 punten of lager is de score voor risicokinderen die extra ondersteuning nodig hebben. De leerlingen van de onderzoeksgroep scoren uit de totaalscore van 10 gemiddeld 4 punten.

| Leerling | Totaalscore uit 10 | Dossiergegevens: | ontwikkelingsleeftijd |
|----------|--------------------|------------------|-----------------------|
| A.       | 4                  | IQ 50            | rond 3 jaar           |
| J.       | 3                  | IQ ongeveer 39   | 21 maanden            |
| S.       | 5                  | IQ 62            | rond 3 jaar           |
| D.       | 3                  | IQ lager dan 50  | 18-20 maanden         |
| L.       | 3                  | IQ lager dan 50  | 30 maanden            |
| T.       | 5                  | IQ 55            | rond 3 jaar           |
| Y.       | 5                  | IQ niet bekend   | rond 3 jaar           |

#### 4.1.2. De resultaten uit de DGM vragenlijst denkprocessen (VLDP):

Om meer inzicht te krijgen in het niveau van de taal-denk ontwikkeling werden de leerlingen aan de hand van deze vragenlijst getest. Omdat de logopediste pas laat kon starten met deze testen, zijn er aan het eind van het onderzoek twee vragenlijsten ingevuld. Ze bevatten de scores van twee leerlingen uit de onderzoeksgroep met een ontwikkelingsleeftijd rond 3 jaar. De resultaten hiervan staan in onderstaande tabel genoteerd:

Leerling A:

| Niveau           | I           | II   | III  | IV   |
|------------------|-------------|------|------|------|
| Punten totaal    | 17          | 10   | 5    | 3    |
| Aantal items     | 10          | 12   | 12   | 11   |
| Gem. niveauscore | 1.7         | 0.8  | 0.4  | 0.3  |
| Profielscore     | Matig sterk | Zwak | Zwak | Zwak |

Leerling Y:

| Niveau           | I           | II         | III  | IV   |
|------------------|-------------|------------|------|------|
| Punten totaal    | 19          | 12         | 6    | 4    |
| Aantal items     | 10          | 12         | 12   | 11   |
| Gem. niveauscore | 1.9         | 1          | 0.5  | 0.4  |
| Profielscore     | Matig sterk | Matig zwak | Zwak | Zwak |

De maximale gemiddelde score per niveau is 3. De profielscore wordt als volgt aangeduid:

Van 0-1 *zwak* ; van 1 tot 1.5 *matig zwak* ; van 1.5 tot 2 *matig sterk* ; van 2-3 *sterk*.

De score van beide leerlingen is ‘matig sterk’ op niveau I (benoemen en begrijpen) en ‘matig zwak’ tot ‘zwak’ op niveau II (beschrijven).

#### 4.2. Dataverzameling van de observatie/evaluatie formulieren:

Onderstaande gegevens zijn verkregen na het bekijken van de opnames van het eerste en tweede deel van het onderzoek. Bij ieder onderdeel van Taalaanbod, Taalruimte en Feedback hebben de onderzoeker, de klassenassistent en de logopediste door middel van een kruisje aangegeven of zij dit soms, vaak of altijd waarnamen.

In het kopje ‘Evaluatie’ staan adviezen van de logopediste (je-vorm) en evaluaties/reflecties van de onderzoeker (ik-vorm). Tevens wordt in deel 2 aangegeven of er vooruitgang is gesignaleerd. De adviezen en evaluaties zijn naderhand besproken tussen de onderzoeker, logopediste en assistent. De onderzoeker en logopediste bleken kritischer te zijn dan de assistent. Deze had meestal ‘altijd’ ingevuld, terwijl de andere onderzoekers hierbij nog aandachtspunten hadden.

##### 4.2.1. Inge vulde observatie/evaluatie formulieren - deel 1 onderzoek

#### Taalaanbod

|                                                                               | Observatie            | Evaluatie                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>betrokkenheid</b>                                                          |                       |                                                                                                                                                                                                                           |
| Voordat ik een les geef, bedenk ik hoe ik betrokkenheid tot stand kan brengen | Vaak: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt:<br>Alle spullen van te voren klaarzetten!<br>Pas beginnen als iedereen klaarzit!<br>Er zijn goede lesvoorbereidingen gemaakt<br>De lessen zijn aangepast aan het thema en de belevingswereld van het kind. |
|                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                           |
| Tijdens de les zet ik bewust                                                  | Vaak: xxx             | Ja, d.m.v. proeven, roeren, enz.                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| middelen in om de betrokkenheid vast te houden                                                          |                       |                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| Tijdens de les zet ik bewust middelen in om de betrokkenheid te herstellen                              | Vaak: xxx             | Ja, door het zingen van liedjes.<br>Door een kind aan te spreken: “L. mag toveren.” “D., wat doet A.nu?”<br>Door T. op schoot te zetten bij het snijden, moppert hij niet meer en hoort hij er weer bij. |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| <b>begrijpelijkheid</b>                                                                                 |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| Ik stem mijn spreektempo, woordkeus en zinslengte af op het taalontwikkelingsniveau van mijn leerlingen | Soms: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt: Meer wachten!<br>Tempo te hoog, praat te veel!<br>Vooral de zinnen er tussendoor zijn vaak te lang. Als een kind direct wordt aangesproken, is dat wel afgestemd.                         |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| Ik benadruk de belangrijke onderdelen in mijn informatie (herhaling, accentuering, topicalisatie)       | Vaak: xx<br>Altijd: x |                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| Bij mijn uitleg of informatieoverdracht bied ik contexten aan (visualiseren, ervaringen laten opdoen)   | Vaak: x<br>Altijd: xx | Aandachtspunt : dit kan soms nog bewuster: bijv. duidelijk de kookplaat /chocoladepoeder laten zien en benoemen. Neem er de tijd voor!                                                                   |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| <b>boven niveau</b>                                                                                     |                       |                                                                                                                                                                                                          |
| Ik bied nieuwe woorden aan in de interactie                                                             | Vaak: xxx             |                                                                                                                                                                                                          |
| Ik bied nieuwe zinsstructuren in de interactie                                                          | Soms: x<br>Vaak: xx   | Aandachtspunt:<br>Meestal wordt de zin van de leerling herhaald. Je kunt deze ook modelleren of uitbreiden.                                                                                              |

## Taalruimte

|                                                                                                   |                       |                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>beurtruimte</b>                                                                                |                       |                                                                                                                                                                  |
| Ik bied taalruimte en creëer een uitnodigende sfeer                                               | Vaak: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt:<br>Wees duidelijker! Soms probeer je een woord uit te lokken, maar is het voor de leerling niet duidelijk welk woord.                             |
|                                                                                                   |                       |                                                                                                                                                                  |
| Tijdens interacties geef ik juist stille leerlingen taalruimte door beurtinitiatief te stimuleren | Soms: x<br>Vaak: xx   | Aandachtspunt:<br>Soms moet je wat langer wachten tot er een reactie komt.<br>Ik laat drukke kinderen even wachten en geef stille leerlingen een beurt/opdracht. |

|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ik geef taalzwakkere leerlingen de tijd om door te praten, door hun beurt te bewaken en te zorgen dat andere leerlingen ze niet interromperen | Soms: x<br>Vaak: xx   | Aandachtspunt:<br>Nog meer op letten! Kinderen worden vaak door 'stoorzenders' onderbroken. Meestal krijgen ze wel weer de kans en aanmoediging om te reageren.                                                                          |
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Als ze eenmaal aan het woord zijn, ondersteun ik de leerlingen tot verder te praten door minimale instemmende luisterreactie te geven         | Soms: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt :<br>Minimale luisterreactie geven! Ik praat nog teveel en ga er vaak te enthousiast op in.                                                                                                                                |
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn praten, las pauzes in en blijf op gezette tijden stil:                                              | soms: xx<br>vaak: x   | Aandachtspunt: Meer pauzes inlassen voor de informatieverwerking!<br>Ik reageer te snel! Af en toe lukt het, maar het kan nog meer. Soms vul ik het te snel in voor het kind.                                                            |
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Onderwerpsruimte</b>                                                                                                                       |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Tijdens interacties geef ik stille leerlingen taalruimte door onderwerpsinitiatief te stimuleren                                              | Soms: x<br>Vaak: xx   | Aandachtspunt: Goed luisteren wat de kinderen proberen te zeggen! Meer rust nemen om onderwerps-initiatief te stimuleren.                                                                                                                |
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Als de leerlingen een onderwerp aandragen, ga ik daarin zoveel mogelijk mee                                                                   | Soms: xx<br>Vaak: x   | Aandachtspunt: Geef ook de kinderen <b>de tijd</b> om hierin mee te gaan.<br>Je laat merken dat je ze hoort en gaat erop in. Als je dit te vaak doet, bestaat het risico dat je van je onderwerp teveel afdwaalt en het chaotisch wordt. |
|                                                                                                                                               |                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn eigen onderwerpsinitiatieven en geef ruimte aan de taalzwakke leerlingen                            | Soms: x<br>Vaak: xx   | Aandachtspunt: Leer om je eigen plannen even los te laten.<br>Ik spring nog teveel van de hak op de tak.                                                                                                                                 |

## Feedback

|                                                                               |                     |                        |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------|
| <b>Verbeteren</b>                                                             |                     |                        |
| Ik geef leerlingen feedback op hun uitingen door ze inhoudelijk te verbeteren | Soms: x<br>Vaak: xx |                        |
| Ik geef feedback door uitingen inhoudelijk terloops aan te vullen             | Soms: x<br>Vaak: xx | Ik herhaal en vul aan. |

|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| Ik verbeter taalvormen terloops                                                           | Soms: x<br>Vaak: x<br>Altijd: x | Aandachtspunt: Door 'stoorzenders' komt dit niet altijd duidelijk over.                                                                                                               |
|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Helpen verhelderen</b>                                                                 |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| Ik neem alle uitingen van de kinderen serieus, ook de onduidelijke                        | Vaak: xx<br>Altijd: x           | Aandachtspunt: Meer rust in de groep creëren!<br>Door 'stoorzenders' reageer ik hier niet altijd op: Sommige leerlingen praten zo zacht, dat hun uitingen niet altijd gehoord worden. |
|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| Ik vraag om verheldering als ik een leerling niet goed begrijp.                           | Vaak: xxx                       | Aandachtspunt: Tijd voor het kind nemen!<br>De andere kinderen ook laten luisteren, zodat de aandacht goed gericht is.                                                                |
|                                                                                           |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Positief bevestigen</b>                                                                |                                 |                                                                                                                                                                                       |
| Ik vergroot het taalplezier en versterk competentie-gevoelens door positief te bevestigen | Vaak: x<br>Altijd: xx           | Je geeft vaak complimenten en zorgt voor een gezellige sfeer.                                                                                                                         |

Uit de observaties komen samengevat de volgende aandachtspunten naar voren:

Taalaanbod: Het tempo is te hoog en de leerkracht praat te veel.

Taalruimte: Langer wachten voor een reactie en meer pauzes inlassen voor de informatieverwerking. Door stoorzenders komt de informatie niet goed over.

Feedback: Door stoorzenders worden de leerlingen niet goed gehoord.

#### 4.2.2. Ingevulde observatie/evaluatie formulieren - deel 2 onderzoek

### Taalaanbod

|                                                                               | Observatie                      | Evaluatie                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>betrokkenheid</b>                                                          |                                 |                                                                                                                               |
| Voordat ik een les geef, bedenk ik hoe ik betrokkenheid tot stand kan brengen | Altijd: xxx                     | Vooruitgang: de kinderen werden meer bij de les betrokken door bijvoorbeeld zelf hun fruit te gaan snijden.                   |
|                                                                               |                                 |                                                                                                                               |
| Tijdens de les zet ik bewust middelen in om de betrokkenheid vast te houden   | Vaak: xx<br>Altijd: x           | Vooruitgang: Ieder kind deed mee!                                                                                             |
|                                                                               |                                 |                                                                                                                               |
| Tijdens de les zet ik bewust middelen in om de betrokkenheid te herstellen    | Soms: x<br>Vaak: x<br>Altijd: x | Vooruitgang: Door liedjes te zingen werd J. rustiger en vulde ze zelfs de liedjes aan. Tevens werd de betrokkenheid vergroot. |

|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                  |
| <b>begrijpelijkheid</b>                                                                                 |                       |                                                                                                                                  |
| Ik stem mijn spreektempo, woordkeus en zinslengte af op het taalontwikkelingsniveau van mijn leerlingen | Vaak: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt:<br>Het kan nog korter en duidelijker.                                                                             |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                  |
| Ik benadruk de belangrijke onderdelen in mijn informatie (herhaling, accentuering, topicalisatie)       | Vaak: xx<br>Altijd: x | Aandachtspunt: Niet teveel tegelijk benoemen.                                                                                    |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                  |
| Bij mijn uitleg of informatieoverdracht bied ik contexten aan (visualiseren, ervaringen laten opdoen)   | Vaak: x<br>Altijd: xx | Vooruitgang: ik bied de contexten duidelijker en rustiger aan. Voorbeeld: ik laat de appel zien – wacht even tot iedereen kijkt. |
|                                                                                                         |                       |                                                                                                                                  |
| <b>boven niveau</b>                                                                                     |                       |                                                                                                                                  |
| Ik bied nieuwe woorden aan in de interactie*                                                            | Vaak: xx<br>Altijd: x | Deze nieuwe woorden herhaal ik vaak.                                                                                             |
| Ik bied nieuwe zinsstructuren in de interactie*                                                         | Vaak: xx<br>Altijd: x | De zinsstructuur wordt vooral <u>geoefend</u> door liedjes zingen: “.. en de appel gaat in de kom”.                              |
|                                                                                                         |                       | * Begrippen waren wel bekend voor de leerlingen, maar het was goed om ze dit te laten toepassen in een andere situatie.          |

## Taalruimte

|                                                                                                                                               |                                 |                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>beurtruimte</b>                                                                                                                            |                                 |                                                                                                                                                                                        |
| Ik bied taalruimte en creëer een uitnodigende sfeer                                                                                           | Vaak: xxx                       | Vooruitgang: De sfeer is goed. Kinderen zijn enthousiast en blij.                                                                                                                      |
|                                                                                                                                               |                                 |                                                                                                                                                                                        |
| Tijdens interacties geef ik juist stille leerlingen taalruimte door beurtinitiatief te stimuleren                                             | Soms: x<br>Vaak: x<br>Altijd: x | Vooruitgang: Ik betrek de stille leerling: S. veert op als haar naam genoemd wordt!                                                                                                    |
|                                                                                                                                               |                                 | Opmerking: Je kunt beter voor of naast de leerling zitten. Dan kun je ook beter de gebaren aanbieden en ingaan op initiatieven.                                                        |
| Ik geef taalzwakkere leerlingen de tijd om door te praten, door hun beurt te bewaken en te zorgen dat andere leerlingen ze niet interromperen | Vaak: xx<br>Altijd: x           | Vooruitgang: Ik laat de andere leerlingen naar het ‘stille’ kind kijken: “kijk eens hoe goed S. kan snijden”.<br>Ik ben duidelijker naar de andere leerlingen. “Eerst ... en dan ...”. |
|                                                                                                                                               |                                 |                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Als ze eenmaal aan het woord zijn, ondersteun ik de leerlingen tot verder te praten door minimale instemmende luisterreactie te geven | Soms: xx<br>Altijd: x           | Vooruitgang: Ik praat minder, maar steek bijvoorbeeld een duim op, maak even oogcontact.                                                          |
|                                                                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                   |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn praten, las pauzes in en blijf op gezette tijden stil                                       | Soms: x<br>Vaak: x<br>Altijd: x | Vooruitgang: Je was nu rustiger en praatte er zelf minder tussendoor.<br>Ik wacht langer op antwoord. Ik vereenvoudig de vraag en wacht dan weer. |
|                                                                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                   |
| <b>Onderwerpsruimte</b>                                                                                                               |                                 |                                                                                                                                                   |
| Tijdens interacties geef ik stille leerlingen taalruimte door onderwerpsinitiatief te stimuleren                                      | Vaak: xx<br>Altijd: x           | Vooruitgang: Tijdens de kring haak ik in op opmerkingen van leerlingen.                                                                           |
|                                                                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                   |
| Als de leerlingen een onderwerp aandragen, ga ik daarin zoveel mogelijk mee                                                           | Soms: x<br>Vaak: xx             | Vooruitgang: maar de valkuil is nog steeds dat ik dan teveel overschakel, zodat de leerlingen het niet goed kunnen volgen.                        |
|                                                                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                   |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn eigen onderwerps- initiatieven en geef ruimte aan de taalzwakke leerlingen                  | Vaak: xx<br>Altijd: x           | Vooruitgang, maar het moet nog wel meer uit het kind komen                                                                                        |

## Feedback

|                                                                               |                       |                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Verbeteren</b>                                                             |                       |                                                                                                                                                           |
| Ik geef leerlingen feedback op hun uitingen door ze inhoudelijk te verbeteren | Vaak: xx<br>Altijd: x |                                                                                                                                                           |
| Ik geef feedback door uitingen inhoudelijk terloops aan te vullen             | Soms: x<br>Vaak: xx   |                                                                                                                                                           |
|                                                                               |                       | Opmerkingen: antwoord wordt herhaald en langere zin gemaakt.                                                                                              |
| Ik verbeter taalvormen terloops                                               | Altijd: xxx           |                                                                                                                                                           |
|                                                                               |                       |                                                                                                                                                           |
| <b>Helpen verhelderen</b>                                                     |                       |                                                                                                                                                           |
| Ik neem alle uitingen van de kinderen serieus, ook de onduidelijke            | Vaak: xx<br>Altijd: x | Opmerking: Door de trage informatie-verwerking van de leerlingen, komen uitingen soms op heel andere momenten. De uitingen kwamen vooral na aanvulzinnen. |
|                                                                               |                       |                                                                                                                                                           |

|                                                                                           |                       |                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ik vraag om verheldering als ik een leerling niet goed begrijp                            | Vaak: xxx             | Aandachtspunt: De leerlingen reageren vaak niet op een verhelderingsvraag. Denk eraan om de leerling te herhalen en een korte vraag hierbij stellen. |
| <b>Positief bevestigen</b>                                                                |                       |                                                                                                                                                      |
| Ik vergroot het taalplezier en versterk competentie gevoelens door positief te bevestigen | Vaak: x<br>Altijd: xx |                                                                                                                                                      |

Uit dit tweede deel komen de volgende resultaten:

Taalaanbod: De kinderen werden meer bij de les betrokken door actief mee te doen en door liedjes te zingen. De contexten werden duidelijker en rustiger aangeboden.

Taalruimte: Stille leerlingen krijgen ruimte door ze er meer bij te betrekken. Er wordt gezorgd dat andere leerlingen ze niet interrumpen. Leerkracht praat er minder tussendoor en wacht langer op antwoord.

Feedback: De uitingen van de leerlingen kwamen vooral na aanvulzinnen. De leerlingen reageren meestal niet op een verhelderingsvraag.

#### 4.2.3. Samenvatting zelfevaluatie formulieren:

In onderstaande tabel staan de resultaten samengevat per onderdeel.

| Onderwerp           | Observatie:      | Soms           | Vaak                 | altijd       |
|---------------------|------------------|----------------|----------------------|--------------|
| Taalaanbod:         |                  |                |                      |              |
| Betrokkenheid       | Deel 1<br>Deel 2 | x              | xxxxxxxx             | x<br>xxxxx   |
| begrijpelijkheid    | Deel 1<br>Deel 2 | xx             | xxx<br>xxxxx         | xxxx<br>xxxx |
| boven niveau        | Deel 1<br>Deel 2 | x              | xxxxx<br>xxxx        | xx           |
| Taalruimte:         |                  |                |                      |              |
| beurtruimte         | Deel 1<br>Deel 2 | xxxxxx<br>xxxx | xxxxxxxx<br>xxxxxxxx | xx<br>xxxx   |
| onderwerpsruimte    | Deel 1<br>Deel 2 | xxxx<br>x      | xxxxx<br>xxxxxx      | xx           |
| Feedback:           |                  |                |                      |              |
| verbeteren          | Deel 1<br>Deel 2 | xxx<br>x       | xxxxx<br>xxxx        | x<br>xxxx    |
| helpen verhelderen  | Deel 1<br>Deel 2 |                | xxxxx<br>xxxxx       | x<br>x       |
| positief bevestigen | Deel 1<br>Deel 2 |                | x<br>x               | xx<br>xx     |



De kruisjes geven aan of de onderzoekers de interactievaardigheden soms, vaak of altijd hebben waargenomen. In het meest positieve geval staan de kruisjes zoveel mogelijk rechts in het vakje ‘altijd’ en zo min mogelijk links in het vakje ‘soms’.

In deel 1 wordt *betrokkenheid* vaak gezien, en ook *begrijpelijkheid* en *boven niveau* scoren vaak. De *beurtruimte* en *onderwerpsruimte* worden minder gezien. Vooral bij *beurtruimte* wordt veel ‘soms’ aangekruist.

In deel 2 is er een vooruitgang te zien bij alle onderdelen van Taalaanbod, Taalruimte en Feedback. Toch blijven *beurtruimte* en *onderwerpsruimte* een aandachtspunt met veel kruisjes bij ‘soms’.

#### **4.3. Notities van de verschillende videobeelden:**

Naast de onderdelen die in de evaluatieformulieren worden genoemd, is door middel van aantekeningen ook verslag gedaan van opvallende en voor het onderzoek relevante gebeurtenissen tijdens verschillende groepslessen. Het lukte niet altijd om lessen te filmen. Van deze lessen zijn ook notities gemaakt.

##### **4.3.1. Notities uit het eerste deel van het onderzoek:**

*Filmpjes chocolademelk proeven:* de kinderen zitten in eerste instantie passief aan tafel. Op de vraag “hoe voelt de melk?” wordt niet gereageerd. Na vereenvoudiging: “is de melk warm of koud?” komt ook weinig reactie. Pas als de kinderen zelf mogen roeren en proeven, zie je ze meer betrokken worden: ze gaan rechtop zitten en lopen naar de leerkracht toe. Ze geven ook meer verbale reacties, zoals “mmm”, “ik ook”, “ikke helpe ... samen”.

De assistent zit met één kind op schoot. Dat kind zit er heel passief bij. Pas op het eind van de les, bij het proeven, wil hij van schoot en doet hij mee. De leerkracht praat veel en doet van alles tegelijk: spullen pakken, melk inschenken en laten proeven, kinderen erbij betrekken. De leerkracht stelt weinig open vragen.

*Filmpjes sinasappel persen en appel snijden:* de kinderen worden meteen betrokken bij de les. Ze mogen om de beurt komen snijden en persen. Ze maken de zin af: “Ik ga snijden met een ...”. S. geeft meteen een reactie als ze geproefd heeft: “Hoe vond je het?” “Sinassap was lekker”. De assistent is met één leerling aan het snijden, de andere kinderen komen om de leerkracht heen staan. De leerkracht zingt wat ze aan het doen is: “En de appel gaat in de kom” “snijden, snijden, ... A. kwam thuis om een appeltje te snijden”. Door bekende liedjes te zingen, worden de kinderen

betrokken. Ze zingen de liedjes mee en vullen de tekst aan.

Eén kind moppert, maar wordt betrokken door een doosje rozijntjes open te maken. Daarna mag hij de rozijntjes en suiker in de kom doen. Hij reageert meteen op de opdracht en gaat er zelfstandig mee verder.

De leerkracht stelt meer open vragen en de leerlingen geven meer non-verbale (armen in de lucht, lachen) en verbale reacties. “Waar moet de appel in?” “In de kom”. S. mag nu de suiker in de kom doen. Leerkracht vraagt: “Wat ga je nu doen?”. S. geeft geen antwoord, maar doet wel een schep suiker in de kom. A. gaat zingen: “suiker in de kom”. De leerkracht gaat het liedje met S. zingen.

*Notities kringspel 'groot/klein':* de leerkracht benoemt eerst op spelenderwijze de voorwerpen (brrmmmm met de auto, slaapliedje met de pop, enz.). Leerkracht wijst op het kleine mandje: de kleine auto moet in de kleine mand. De grote pop moet in de grote mand. De kinderen mogen een voorwerp uitkiezen. S. heeft een grote pop. Ze zegt: “De grote pop moet in de grote mand”. Vervolgens doet ze de pop in de kleine mand.

#### 4.3.2. Notities uit het tweede deel van het onderzoek:

*Filmpjes fruit snijden:* leerlingen zitten aan tafel. Krijgen allemaal materiaal om mee te snijden. De assistent brengt de spullen rond en de leerkracht legt uit wat ze gaan doen. Daarna gaan de leerkracht en assistent ieder een kind begeleiden. Leerkracht spreekt ondertussen ook andere kinderen aan: “Hoe ga je de appel klein maken?”. “Kun je hem nog kleiner maken?”. Wanneer een kind onrustig wordt zingt ze het snijliedje. De andere kinderen zingen mee en blijven betrokken bezig. De verschillende soorten fruit worden benoemd. Leerkracht laat banaan zien: “Wat gaat T. met deze banaan doen?” S. zegt: “Opeten”. Leerkracht vraagt: “Wat moet hij dan eerst doen?” en richt zich meteen naar andere kinderen. A. zegt: “schil”. Leerkracht: “Ja, eerst moet de schil eraf”. Leerkracht: “waarmee kan ik de banaan snijden?”. A. en J. antwoorden: “mes”. Ondertussen geeft L. spontaan haar (plastic) mes aan T, die daarmee zelf zijn banaan gaat snijden. Leerkracht merkt dit niet op. Leerkracht laat de gesneden banaan zien: “Kijk, hij is niet meer zo groot”. J. zegt spontaan: “Klein”.

*Notities kringles eieren koken/bakken:* Leerkracht heeft eerst koken en bakken benoemd. Ze laat een kookpan zien: “In deze pan ga je een ei...” A. zegt: “Koken”. Leerkracht vraagt: “En wat ga je in de kookpan doen?” S. zegt: “Eitje bakken” en gaat meteen enthousiast opstaan. Leerkracht verstopt

spullen onder een kleedje. Als ze de leerlingen vraagt wat er onder zit, komt er weinig tot geen reactie. Ook na het voelen van de spullen komt er geen reactie. Eén kind probeert onder het kleedje te kijken.

Vereenvoudigd spel: leerkracht legt spullen op tafel en vraagt om de beurt een kind om iets te pakken. De kinderen pakken alleen wat ze zelf leuk vinden. Als D. wordt gevraagd: “pak de pan van de tafel” gaat hij onder tafel kijken. De aandacht van de kinderen is vluchtig.

Tijdens het eerste filmpje doet de leerkracht van alles tegelijk. Ze praat veel en stelt weinig open vragen. De leerlingen zitten in eerste instantie passief aan tafel. Als de leerlingen zelf actief meedoen zie je meer betrokkenheid en reacties. In het volgende filmpje worden de leerlingen meteen betrokken bij de les. De leerkracht zingt wat ze aan het doen is. De kinderen zingen de liedjes mee en vullen de tekst aan. De leerkracht stelt meer open vragen. Eén leerling geeft geen antwoord, maar laat door zijn reactie zien dat hij de opdracht begrijpt. Een andere leerling zegt tijdens een andere les het goede antwoord, maar laat door haar reactie zien dat ze de vraag inhoudelijk niet begrepen heeft.

In de opnames uit het tweede deel stelt de leerkracht duidelijke open en gesloten vragen. Op de vraag waarmee je een banaan kan snijden, komen er verbale reacties en reageert één leerling door een mes te pakken. Deze reactie ontgaat de leerkracht. Uit de notities van de kringles blijkt dat de kinderen vooral reageren op aanvulzinnen en concrete voorwerpen. Als de spullen verstopt zijn, komt er weinig reactie. Als de kinderen een bepaald voorwerp moeten pakken, pakken ze alleen wat ze zelf leuk vinden. De aandacht van de kinderen is vluchtig.

#### **4.4. Informatie uit de vragenlijst**

In totaal zijn er zes van de zeven vragenlijsten teruggekomen. Vier daarvan zijn ingevuld door onderbouw leerkrachten van Mytylschool De Ruimte. De andere twee zijn ingevuld door een logopediste en een onderbouw leerkracht van SBO De Wissel, Hoorn en door een leerkracht, tevens logopediste van SBO De Piramide, Alkmaar.

##### **4.4.1. Informatie van collega's van Mytylschool De Ruimte:**

De leerkrachten geven allen les aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot 7 jaar.

De ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen is in Onderbouw A: 1 tot 3 jaar; Onderbouw B: 2 t/m 3 jaar; Onderbouw C: 3 tot 6 jaar en Onderbouw D: 4 t/m 6 jaar.

De collega's van Mytylschool De Ruimte maken geen gebruik van de DGM methode.

De methoden die zij gebruiken om de taal-denk ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren zijn:

Onderbouw A:

- praten in eenvoudige bewoordingen,
- actie-reactie spelletjes met taal erbij,
- gebaren en mimiek in combinatie met taal

Onderbouw B en C:

- de Ruimtekisten aangevuld met lessen uit de methode 'Ik en Ko'.
- overleg met de logopediste over taallessen die aansluiten bij het thema.
- goed kijken naar de individuele leerbehoeften van de kinderen en aansluiten bij de belevingswereld. De ruimtekisten bieden uitdagend lesmateriaal om de taal-denkontwikkeling te stimuleren.

Onderbouw D:

De kinderen aanspreken op hun niveau en ze bij de les betrekken. Bijvoorbeeld bij het knutselen vragen: wat hebben we nodig? Waarom kies je voor dit materiaal? Wat zou je anders kunnen doen? Altijd beginnen met open vragen. Wanneer er weinig reactie komt, dan gesloten vragen.

De werkvormen die zij daarbij gebruiken zijn:

Onderbouw A:

- kringgesprekken
- sensorische activiteiten
- spel op de vloer

Onderbouw B en C:

- kringgesprekken/spelletjes
- begeleid spel, rollenspel
- kooklessen
- interactief voorlezen van prentenboeken
- toneelspel of een situatie naspelen met handpoppen
- sensorische activiteiten (meer in onderbouw B)

Onderbouw D:

Gesprekken met de kinderen gedurende de hele dag:

- tijdens de kring,
- tijdens spelmomenten individueel: vragen naar de plannen van het kind, hoe ze iets gaan aanpakken
- tijdens fruit eten

Samenvattend: De collega's van De Ruimte maken geen gebruik van de DGM methode, maar werken aan de taal-denk ontwikkeling met behulp van de 'Ruimtekisten' en lessen uit de methode 'Ik en Ko'. De werkvormen die zij daarbij gebruiken zijn kringgesprekken en spelletjes, kooklessen, interactief voorlezen, toneel spel, begeleid spel en sensorische activiteiten.

#### 4.4.2. Informatie van collega's van Speciaal Basis Onderwijs

De leerkracht en logopediste van SBO De Piramide geven aan dat zij in de onderbouw geen specifieke DGM lessen geven. Ze gebruiken vooral taaldenkgesprekken m.b.v. prentenboeken. Ze geven wél taaldenk lessen uit de methode 'Taaltrapeze'. In deze methode is voor iedere lesweek een denkgesprek uitgewerkt met voorbeeldvragen op drie denkniveaus:

- A: benoemen, herinneren, concreet ordenen
- B: vergelijken, uitsluiten, verschillen benoemen, omschrijven
- C: verklaren, redeneren, voorspellen

De leerlingen worden ingedeeld op basis van hun denkvermogen en niet zozeer op basis van hun uitdrukkingsvaardigheid en woordenschat. Wanneer de vragen van een bepaald niveau goed beantwoord worden, kunnen er vragen van een volgend niveau gesteld worden.

Op SBO De Wissel ligt de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen in de onderbouw ongeveer tussen de 3;6 en 8 jaar. De leerkracht van groep 1/2 is inmiddels zelf goed bekend geraakt met de DGM. Zij weet de training van het taaldenk-vermogen goed in te passen in haar dagelijkse lesprogramma tijdens verschillende lesmomenten, zoals de kleine kring, bij voorlezen, bij knutsel- en bakactiviteiten en tijdens spel. DGM lessen voor groep 1/2 bevatten veel vragen op een laag abstractieniveau, waarbij veel gebruik gemaakt wordt van concreet materiaal. De leerkracht geeft aan dat zij het gebruik van ondersteunend materiaal enerzijds noodzakelijk vindt, maar dat dit aan de andere kant ook afleidend kan werken, doordat sommige kinderen snel geneigd zijn om met het materiaal te gaan spelen. Ook bij het geven

van instructies en het oplossen van conflicten gebruikt zij de vraagstelling vanuit de DGM: 'Hoe gaan we dit doen, wat is wel/niet handig om te doen en waarom, hoe komt het dat... etc'. Haar ervaring is echter dat men in dit soort gesprekken al snel uitkomt in niveau 4 en voor veel leerlingen is dit een te hoog niveau. Bij een aantal leerlingen is dit denkniveau wel zeker in ontwikkeling, maar voor de meeste leerlingen geldt dat zij de ondersteuning van het direct waarneembare nodig hebben. Voor leerlingen met een ontwikkelingsniveau van 3 jaar vallen de vragen veelal binnen de laagste twee (à drie) abstractieniveaus.

In de groepen 3 en 4 wordt de klas 1x per week verdeeld in drie groepjes van vier tot vijf leerlingen. De leerkracht, de klassenassistent en de logopedist leiden elk een groepje en geven een taal-denklek van 30 minuten. Binnen een bepaald thema dat op dat moment aan de orde is wordt een reeks lessen gemaakt door de logopedist. Deze lessen rouleren onder de drie groepjes, zodat aan het eind van een thema alle verschillende lessen aan bod zijn geweest. Er worden veel verschillende werkvormen toegepast: De denkgesprekken worden gevoerd aan de hand van concrete materialen (constructie of verandering van materialen), prentenboeken, logische reeksen, motorische activiteiten of activiteiten op basis van waarnemingsanalyse. Zie onderstaand een aantal voorbeelden:

Voorbeelden thema eten:

koken/bakken, prentenboek met vragen (en ondersteunend materiaal of een verwerkingsopdracht), tafel dekken, proeven, categoriseren, logische reeks, etc.

Voorbeelden thema bouwen:

Bouwen met verschillende materialen, les rondom gereedschap (concreet materiaal), prentenboek of Bas-verhaal (uit de Basboeken serie).

Voorbeelden thema circus:

Motorische activiteiten/circusacts, knutselopdrachten (constructie), goochelen, schminken, maskers maken, verkleiden, prentenboek circus.

Voorbeelden thema prentenboek(uitwerking 'Wij gaan op berenjacht'):

Kwartetspel met vragen rondom de verschillende landschappen (en vragen rondom het spelen van een kwartetspel), waterles rondom waterschoenen, bosles in de vorm van een ganzenbordspel met bosmaterialen, sneeuwles in de vorm van een knutselopdracht.

#### **4.5. Informatie over de Ruimtekisten**

In de onderzoeksgroep en ook in de andere onderbouwgroepen wordt gewerkt met de methode van Mytyschool De Ruimte: de Ruimtekisten. Dit zijn kisten waarin een thema helemaal is uitgewerkt voor alle ontwikkelingsgebieden. Er wordt vooral veel aandacht

gegeven aan de taalontwikkeling. Iedere kist biedt op adaptieve wijze en met veel concrete materialen een thema aan de hand van een prentenboek. Je kunt het volgende in de kist vinden: het prentenboek, een bronnenboek met themavoorbereidingen en lesideeën, computeroefeningen, materiaal voor de verteltafel en klassenaankleding, gebaren, cd's met het verhaal voor in de luisterhoek, enz. Ieder kind kan tijdens een thema veel ervaren en beleven en zich daardoor ontwikkelen. De interactie tussen leerkracht en leerling is belangrijk: Samen Ontwikkelen Ervaren en Beleven (SOEB). Het bronnenboek van de ruimtekist bevat geen DGM lessen.

## Hoofdstuk 5: conclusie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

### 5.1. Het niveau van de denkontwikkeling van de onderzoeksgroep

Vygotsky stelde dat het voor een optimale stimulering van de denkontwikkeling van belang is om aan te sluiten aan de zone van naaste ontwikkeling van het kind. Het leren vindt plaats in deze zone (van Beemen, 2002). Daarom is onderzoek gedaan naar het niveau van de denkontwikkeling van de leerlingen van de onderzoeksgroep.

Uit de score van de inschattingsschalen van de mondelinge taalvaardigheden kwam naar voren dat deze leerlingen risicokinderen zijn die extra ondersteuning nodig hebben. De resultaten komen overeen met de inschatting van de onderzoeker.

De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben – zoals de leerkracht en logopediste van SBO De Wissel aangeven - de ondersteuning van het direct waarneembare nodig.

Als men kijkt naar de ontwikkelingsleeftijd van de onderzoeksgroep – van 20 maanden tot 3 jaar – dan zou bij de leerlingen met een ontwikkelingsniveau van 3 jaar een abstractieniveau horen op niveau II: *beschrijven* (Van der Heijden & Kreeke-Alfrink, 2002). De test resultaten van de Vragen Lijst Denk Processen geven echter aan dat deze leerlingen matig sterk scoren op niveau I: *benoemen en begrijpen*. De geteste leerlingen scoren zwak op niveau II. Dit kan verklaren waarom er zo weinig respons komt op vragen uit niveau II.

De vragen die geschikt zijn voor deze leerlingen zijn vragen op niveau I zoals:

|                |                        |
|----------------|------------------------|
| Wijs eens aan. | Wat is dat?            |
| Hoe heet het?  | Pak er nog eens zo een |

Bij goede antwoorden kun je doorvragen of een moeilijkere vraag stellen op niveau II, zoals:

|                        |                           |
|------------------------|---------------------------|
| Wat kun je ermee doen? | Welke kleur/vorm is het ? |
| Wat is het verschil?   | Wat hoort bij elkaar?     |



## 5.2. De interactievaardigheden van de onderzoeker

Naast het niveau van de leerlingen spelen ook andere aspecten een rol bij het stimuleren van de taal-denk ontwikkeling, zoals de interactievaardigheden van de onderzoeker en het klassenmanagement.

In de voorgaande hoofdstukken werd vermeld dat de rol van de leerkracht minder sturend en meer begeleidend moet worden. Zoals Veenman (2001) aangaf is het goed om niet teveel taal te gebruiken en om het aandeel leerkracht steeds meer proberen te vervangen door het aandeel leerling. Uit de resultaten van de observatie en evaluatie formulieren kwam duidelijk naar voren dat dit inderdaad een aandachtspunt van de leerkracht was. De leerkracht was vaak aan het woord, waardoor er weinig taalruimte voor de leerlingen was.

Tijdens de tweede evaluatie werd er vooruitgang waargenomen. De leerkracht ondersteunde vaker het beurtinitiatief van de ‘stille’ leerlingen en beperkte de interventies vaker tot minimale gebaren. De leerkracht bood de contexten duidelijker en rustiger aan. De leerlingen kregen zodoende meer tijd om de informatie te verwerken. De leerkracht is duidelijker naar de leerlingen toe: er wordt vaak gebruik gemaakt van herhalingen en veel gewerkt met intonatie en mimiek. Een leerpunt blijft dat er niet teveel tegelijk benoemd moet worden. Het tempo is te hoog en de leerkracht praat te veel. Voor een betere communicatieve interactie kunnen de strategieën van Heim & Jonker (2006) helpen, zoals het tempo aanpassen aan het kind; tot tien tellen voordat je opnieuw een reactie uitlokt en het kind verwachtingsvol aankijken om het te stimuleren om initiatief te tonen. Wat betreft het spreiden van de aandacht is er ook vooruitgang geboekt. De leerkracht vestigt de aandacht van de drukke kinderen op de ‘stille’ kinderen en moedigt de ‘stille’ kinderen aan om verder te reageren. Toch komt er nog weinig (verbale) reactie van de leerlingen. Dat wil niet zeggen dat de kinderen niets leren: ze bevinden zich in de fase waarin ze vooral naar het taalaanbod van de omgeving luisteren, zonder dat ze zelf taal produceren (Portaal, 2002). Uit de observaties blijkt dat de leerlingen die eerst heel stil waren, na een aantal lessen spontaan het goede antwoord roepen of meteen op een opdracht reageren.

Aandachtspunt blijft de taalruimte: Uit de notities van de filmbeelden blijkt dat de leerkracht niet altijd de reactie van een kind in de gaten heeft (bijvoorbeeld L. pakt een mes als antwoord op de vraag “Waarmee kun je de banaan snijden?”). Tevens blijkt uit de evaluatie formulieren dat de onderzoeker langer zou moeten wachten tot er een reactie komt “Tijd voor het kind nemen! Niet het antwoord zelf geven”. Pepper & Weitzman (2009) benadrukken het belang van kijken, wachten en luisteren in de verschillende fasen. Hierdoor kun je beter ontdekken

wanneer het kind ‘open’ staat voor interactie en daar dan op reageren. Ook wordt dan meer helder wat het kind bedoelt wanneer het communiceert.

### **5.3. Klassenmanagement**

De basisvaardigheden voor de organisatie in de klas zijn vooruitgegaan. Tijdens observaties en op de opnames was onder meer te zien dat de leerkracht meer bij de leerlingen bleef zitten. Dit gaf rust in de klas. De klassenassistent deelde de materialen uit en ging daarna ook tussen de leerlingen zitten om ze te kunnen begeleiden. Voor een goede interactie met de leerlingen is het belangrijk dat er een prettige sfeer is en dat de leerlingen ontspannen zijn. Delfos (2004) geeft aan dat een jong kind vaak beter in een gesprek zal functioneren als het spelen en praten kan combineren. De opnames uit de praktijk bevestigen dit. Tijdens het eerste deel van het onderzoek zat de assistent met één leerling op schoot, terwijl de leerkracht de rest van de groep moest begeleiden. De leerling op schoot zat er een groot deel van de les passief bij. Als het kind alleen maar toekijkt, gaat het hangen, mopperen of wil het weglopen. Als het kind actief meedoet, is het betrokken bij de activiteit en is er meer interactie.

In vergelijking met de eerste opnamen, is de groep tijdens de tweede opnamen veel meer betrokken. De leerlingen doen zelf actief mee tijdens de les. Door ze te laten proeven en voelen, worden ze er meer bij betrokken. Ze hebben daarom minder de neiging om weg te lopen. Als de kinderen hun aandacht even verliezen, wordt vooral door middel van liedjes zingen de betrokkenheid weer hersteld.

Tijdens het tweede deel van de opnamen is te zien dat de opdrachten die de kinderen krijgen voldoende uitdaging bieden. Na de introductie van de leerkracht mogen de leerlingen de suiker in de kom scheppen en het fruit snijden. Dit gebeurt op verschillende niveaus: sommige kinderen mogen dit zelfstandig proberen te doen, anderen worden hierbij ondersteund door de leerkracht en de klassenassistent.

De opnamen laten zowel in het eerste als in het tweede deel zien dat er regelmatig positief wordt bevestigd.

### **5.4. Aanbevelingen**

Dit meesterstuk geeft veel informatie over hoe de denkstimulerende gespreksmethodiek in theorie is bedoeld. De ervaring van de onderzoeker leert echter dat je het dan nog niet meteen kunt toepassen. De vaardigheden die hiervoor nodig zijn leer je in de praktijk door het veel te doen. Een training in de methodiek kan je goed op weg helpen. Daarnaast zou feedback van

iemand die je in de klas observeert tijdens het voeren van gesprekken een effectief middel kunnen zijn om je de denkstimulerende vaardigheden eigen te maken.

Marion Blank schreef dat denkgesprekken gepland en doelmatig moeten zijn. Daarnaast moet je volgens Van de Kreeke-Alfrink (2009) ook tijdens spontane gesprekken met leerlingen een denkstimulerende houding leren aannemen. Je prikkelt tot nadenken en geeft ruimte om taal te gebruiken in iedere situatie waarbij dat mogelijk is. Ook bijvoorbeeld tijdens het schoenen aantrekken na de gymles.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten van de onderbouw nog niet werken met DGM. Zij werken wel aan de taal-denk ontwikkeling door middel van verschillende taalactiviteiten met behulp van de 'Ruimtekisten' en lessen uit de methode 'Ik en Ko'. Wanneer de leerkrachten zelf goed bekend raken met de DGM, kunnen zij – net als de collega's van SBO De Wissel - de training van het taal-denk vermogen structureel inpassen in hun dagelijkse lesprogramma tijdens verschillende lesmomenten, zoals de kring gesprekken, bij voorlezen, bij knutsel- en bakactiviteiten en tijdens spel.

Op het SBO De Piramide worden de denkgesprekken geïntegreerd in de taalmethode. Voor ieder thema zijn denkgesprekken met voorbeeld denkvragen op verschillende niveaus voorbereid. De leerkrachten van de onderbouw van onze school werken met de methode Ruimtekisten, waarbij veel gebruik wordt gemaakt van taal- en beleefactiviteiten. Deze activiteiten zijn weer een goede basis voor DGM lessen, waarin de denkgesprekken vaak worden ondersteund met concreet materiaal. In ieder bronnenboek van de Ruimtekist zou een aparte tab kunnen worden opgenomen met denkgesprekken. Binnen ieder thema uit de Ruimtekist kunnen de leerkrachten samen met de logopediste taal-denk lessen voorbereiden. Deze lessen kunnen worden uitgewerkt voor verschillende niveaus. Ook bestaande denkgesprekken kunnen in de map toegevoegd worden. Bijvoorbeeld de lessen 'kleuren mengen' en 'bellenblazen' in de ruimtekist *Mooiste vis van de zee*.

Samenvattend komt de onderzoeker tot de volgende aanbevelingen:

- De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben de ondersteuning van het direct waarneembare nodig, zoals concrete materialen. Daarbij is het van belang om de leerlingen actief aan de les te laten deelnemen.
- Als het kind spelen en praten kan combineren, zal dit een gunstige uitwerking hebben op de communicatie.
- Rust in de groep zorgt voor meer interactie en betrokkenheid van de stille leerlingen. Dit kan worden bereikt door zelf ook rust uit te stralen, door niet teveel taal te

gebruiken, door de contexten duidelijk en rustig aan te bieden en door goed te letten op de reactie van de leerlingen. Voor een betere communicatieve interactie kunnen de strategieën van Heim & Jonker (2006) helpen, zoals het tempo aanpassen aan het kind; tot tien tellen voordat je opnieuw een reactie uitlokt en het kind verwachtingsvol aankijken om het te stimuleren om initiatief te tonen.

- Betrokkenheid kan tevens worden bereikt door middel van liedjes zingen.
- Het is belangrijk om ook tijdens spontane gesprekken, spelmomenten en het dagelijks lesprogramma een denkstimulerende houding aan te nemen.
- Om deze denkstimulerende vaardigheden te ontwikkelen zou het goed zijn om de leerkrachten van de onderbouw een training te geven in de denkstimulerende gespreksmethodiek. Daarnaast is het goed om de leerkrachten feedback te geven op deze vaardigheden door middel van klassenobservatie of nabespreking van videobeelden.
- De DGM zou een goede aanvulling zijn op de Ruimtekisten en kan op verschillende niveaus worden aangeboden. De ondersteuning van de leerlingen kan ook binnen de groep op verschillende niveaus plaatsvinden. Tevens kunnen de denkvragen op verschillende niveaus worden gesteld.
- De leerkrachten kunnen samen met de logopediste taal-denk lessen voorbereiden en uitwerken voor verschillende niveaus. Deze denkgesprekken en voorbeeld denkvragen kunnen worden geïntegreerd in de Ruimtekisten.

## **Hoofdstuk 6: Evaluatie**

### **6.1 De opbrengst van het onderzoek**

Dit onderzoek heb ik als zeer leerzaam ervaren. Ik heb met een andere bril naar mijn praktijksituatie leren kijken. Doordat andere collega's ook meekeken naar opnames van lessen, kreeg ik een soort helikopterview. Daarbij leerde ik ook om theoretische kennis te koppelen aan de dagelijkse praktijk en verder te kijken dan mijn eigen praktijksituatie. In eerste instantie zag ik erg tegen het maken van een meesterstuk op. We kregen allemaal instructies hoe het eruit moest zien, volgens welke regels en welke onderdelen het moest bevatten. Het leek me heel theoretisch en ik leer liever iets waar ik in mijn dagelijkse praktijk wat aan heb. Uiteindelijk is het mij erg meegevallen. Doordat ik door middel van dit onderzoek echt aan een verbetering en verheldering van mijn praktijksituatie werkte, werd ik steeds meer gemotiveerd om dit meesterstuk goed af te ronden.

Het meest leerzame onderdeel van dit praktijkonderzoek was voor mij het observeren en evalueren van de video opnamen. Vooral de basisvaardigheden voor het klassenmanagement werden onder de loep gehouden. Vaak voer je deze vaardigheden uit zonder erbij na te denken. Het is goed om te reflecteren hoe je met deze vaardigheden omgaat:

- Ben ik duidelijk geweest voor de kinderen?
- Wat doe ik om de kinderen erbij te houden?
- Welke regels stel ik?.

Ik leerde bijvoorbeeld met mijn eigen gedrag het goede voorbeeld te geven. Niet meer onrustig heen en weer rennen om nog even snel iets te pakken of corrigeren, maar de zaken zo organiseren dat ik de spullen klaar heb liggen en dat ik goed overzicht heb over de groep. De samenwerking met de klassenassistent is ook verbeterd: ik houd niet alles meer in eigen hand, maar bespreek goed wat er moet gebeuren, welke spullen wanneer moeten worden uitgedeeld en wie welk kind gaat begeleiden. Ik herkende hierin mijn valkuil 'service gericht' en leerde om niet alles zelf te doen.

### **6. 2 Het onderzoeksproces**

In eerste instantie vond ik het niet leuk om mezelf in actie te zien. Het was erg confronterend en ik lette vooral op wat niet goed ging. Naar mate ik meer opnamen had bekeken, zag ik ook dingen die ik goed deed: hoeveel zaken je als leerkracht tegelijk in de gaten houdt, terwijl je

ondertussen ook nog probeert om een goed denkgesprek te voeren. Verder viel het mij op dat tijdens het tweede deel van het onderzoek er meer rust was in de groep en dat de sfeer positief en ontspannen was. Dat was voor mij het bewijs dat ik wat betreft het scheppen van de juiste leeromgeving op de goede weg zit.

Dit meesterstuk wierp al tijdens het onderzoek zijn vruchten af: door het toepassen van DGM lessen in mijn groep ging ik veel bewuster nadenken over de vragen die ik mijn leerlingen stelde en hoe ik deze stelde. Ik stelde meer open vragen, zoals “Wat voel je? Waarin moet het ei koken? Waarmee gaan we snijden? Ook leerde ik mijn vragen te vereenvoudigen, door ze bijvoorbeeld korter en duidelijker te maken of door er een opdracht van te maken.

Bijvoorbeeld i.p.v. de vraag “Waar kan je mee koken?” gaf ik de opdracht: “Pak de pan”.

Wanneer het begrip ‘pan’ bekend was, kon ik alsnog weer de eerste vraag stellen.

Door middel van een cursus zou ik mij nog specifiekere willen verdiepen in de DGM en mijzelf nog bewuster worden van de vragen die ik mijn leerlingen kan stellen.

Een goed houvast was de tijdsplanning. Deze was redelijk goed verlopen. Met de filmopnames begon ik al meteen. Zo kon ik goed het verschil tussen het eerste en tweede deel zien. Ik was wel wat laat begonnen met het versturen van de vragenlijsten. Het was spannend of men de vragenlijsten op tijd zou terugsturen, maar ik had uiteindelijk nog genoeg tijd om alle informatie te verwerken.

Het bepalen van het abstractieniveau met behulp van de vragenlijst denkprocessen kon pas aan het eind van het onderzoek starten. Het zou beter zijn als alle leerlingen konden worden getest, maar de resultaten van de twee geteste leerlingen zijn in ieder geval een indicatie van het maximale denkniveau van de onderzoeksgroep. Het lijkt logisch om te veronderstellen dat de leerlingen met een lagere ontwikkelingsleeftijd nog minder scoren. Verder moesten de filmopnames nog voor de tweede keer bekeken, beoordeeld en besproken worden. Dit was een zeer tijdrovende zaak. Doordat mijn collega's de beelden thuis gingen bekijken, is alles op tijd gelukt.

### **6.3 Mijn persoonlijke groei**

Het maken van het meesterstuk vereiste veel ordening en structuur. Dat was een goede uitdaging van mijn kernkwaliteit ‘flexibel’. Ik moest leren om vanaf het begin een duidelijk doel op te stellen en daar gestructureerd mee aan de slag te gaan. De onderzoeksvraag moest weloverwogen worden opgesteld, om een goed en zinvol onderzoek te kunnen doen. Ik moest mij echt inhouden om niet meteen met van alles tegelijk aan de slag te gaan. Juist door de

onderzoeksvraag te bespreken met mijn collega's en studiebegeleider, kreeg ik steeds meer inzicht in wat mij te doen stond. De stappen werden duidelijk: Wat wil ik weten? Hoe ga ik dat opzoeken en onderzoeken? Wat hoop ik te bereiken? Daarbij werd ik gedwongen kritisch te kijken naar wat ik beschreef: Waarom is dit zo? Waaruit blijkt dit? Dat vond ik lastig, maar ik leerde er wel van. Het is bijvoorbeeld tijdens vergaderingen en gesprekken met ouders en ook bij het maken van handelingsplannen goed om vooral duidelijke doelen voor ogen te hebben en goed onderbouwd zaken te benoemen.

Uiteindelijk was ik heel blij met het onderwerp van dit onderzoek. In juni had ik als onderwerp gekozen 'de afstemming tussen collega's over de aanpak van autistische kinderen'. Toen stond ik voor een stroom 3 groep (zeer laag functionerend niveau) met een leerling die zeer storend autistisch gedrag vertoonde. Dit schooljaar ben ik in een andere groep begonnen met andere zaken waar ik tegenop loop. Bovendien was het vorige onderwerp tevens gericht op de aanpak van andere collega's. Ik kreeg het advies om dichterbij mijzelf te blijven en vooral naar mijn eigen onderwijssituatie te kijken. Dan is het onderzoek een proces van bewust worden omdat het over onderzoek én reflectie gaat.

## **Nawoord**

Door middel van dit meesterstuk hoop ik dat men een idee krijgt wat ik in mijn werk met speciale kinderen ervaar en waar ik mij bewuster van ben geworden: de denkontwikkeling wordt niet alleen maar gestimuleerd door vragen, maar ook door middel van beleven, praten en spelen. Dit alles in wisselwerking met elkaar, zoals het titelblad laat zien.

Veel dank ben ik verschuldigd aan mijn studiebegeleider, mijn collega's en de collega's van andere scholen. Ik ben heel blij met de informatie, de steun en ook de adviezen die ik van hen mocht ontvangen. In het bijzonder wil ik Margo bedanken voor alle tijd die zij heeft vrijgemaakt om de lessen te evalueren en de testen uit te voeren. Verder bedank ik mijn studiegenoten voor hun luisterend oor en de goede sfeer. Dat gaf een extra stimulans voor deze intensieve studie.



## Literatuur:

Alkema, E. (e.a.), 2006. *Méér dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (1995). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*.

Blank, M. (1973). *Teaching learning in de preschool: A dialogue Approach*. Columbus Ohio: Charles E; Merrill P.C.

Beemen, van L. (2002). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

CSIE: Centre for Studies and Inclusive Education (2008, April 30). *Supporting Inclusion, Challenging Exclusion*. Binnengehaald 11 september 2009  
van <http://www.csie.org.uk/inclusion/disabled-children.shtml>

Delfos, M. (2004). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP

Förre, M.& Janssen, A. (2002). *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: CPS.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2006). Het programma Communicatieve Ontwikkeling van niet-sprekende kinderen en hun Communicatiepartners. Handleiding en materiaal. Wijk aan Zee: Heliomare.

Heijden, P. van der & Kreeke-Alfrink, N. van de (2002). *Denkstimulerende gespreksmethodiek – voor leerkrachten*. Rotterdam: Primair Onderwijs CED-Groep.

Huizenga H. & Robbe R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Kreeke-Alfrink, N. van de (2009). Praten en denken met kinderen. De denkstimulerende gespreksmethodiek van peuter tot puber. *In de klas*, nr. 8 2009, pp 1-12.

Manders, D. & Aernoutse C. (1997). Kleuters leren te weinig hun taal te gebruiken. *Didaktief & School*, juni.

Paus H. (e.a.), (2002). *Portaal – Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Pepper, J. & Weitzman, E. (2009). *Praten doe je met z'n tweeën. Een praktische handleiding voor ouders van kinderen met een vertraagde taalverwerking*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Verhallen M. & Walst R.(2001). *Taalontwikkeling op school – handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Veenman, S. (2001). Directe instructie. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Sectie Onderwijs en Educatie. Binnengehaald op 27-04-2006 van [http://www.socsci.kun.nl/ped/owk/onderwijs/cursussen/io325/teksten/instructie.htm.p. 1-7 en 13-18](http://www.socsci.kun.nl/ped/owk/onderwijs/cursussen/io325/teksten/instructie.htm.p.1-7.en13-18)

Verrips, M. (1999). *De taal van je kind - De verrassende rijkdom van de kindertaal*, Utrecht/Antwerpen: Kosmos-Z&K Uitgevers.

Wells, C.G. (1985). *Language Development in the Pre-school Years*, Cambridge: Cambridge university Press.

### **Overige bronnen:**

<http://www.deruimte.nl/index.php?buttonID=670/> De Ruimtekist

CED-Groep/Pedologisch Instituut (2004). Methode *Taaltrapeze*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact

## Bijlage 1) **Informatiebrief aan ouders**

Beste ouders,

Dit schooljaar hoop ik mijn tweejarige masteropleiding Special Education Needs af te ronden.

De eindopdracht voor deze opleiding is het maken van een meesterstuk. Het meesterstuk bestaat uit een onderzoek op mijn eigen werkplek, dus in mijn klas. Het onderwerp dat ik heb gekozen is de denkstimulerende gespreksmethodiek (DGM).

Door middel van deze methodiek wil ik de taal-denk ontwikkeling van de leerlingen stimuleren. Ik ben al aan het oefenen met het geven van DGM lessen, bijvoorbeeld tijdens de kookles of in de kring.

Door middel van deze lessen wil ik de kinderen door eigen waarneming laten ontdekken hoe iets in elkaar zit en hoe het verband is tussen een handeling of gebeurtenis en taal. Daarbij is materiaal nodig om denkvragen over te stellen, bijvoorbeeld materiaal als contrast en bewijsmiddel.

Af en toe zal ik een les laten filmen, om daarna te kunnen evalueren. Dit filmmateriaal zal alleen voor eigen gebruik, binnen onze school, bekeken worden.

Mocht u nog vragen hierover hebben, dan kunt u mij altijd hiervoor benaderen.

Met vriendelijke groet,

Elise Horjus

## Bijlage 2: DGM Lesvoorbereidingen

- chocolademelk maken
- appelflappen
- sinasappels persen
- fruit snijden
- sorteren groot/klein
- eieren koken

## Chocolademelk maken:

### Materialen:

- chocoladepoeder
- melk
- suiker
- kookplaat + pannetje + houten lepel
- doorzichtige kan
- toverstaf

gebaren: warm, koud, chocolade, visite, bruin, wit, suiker, zoet

### Inleiding:

Opa komt op bezoek. Brrr, wat is het koud!

Kiki vraagt aan opa: wat wil je drinken?

Opa wil chocolademelk. Kiki vraagt: warm of koud?

Liedje: *warme chocolademelk, warm in mijn buik en weg is de kou-ou,*  
' ' , een beker voor mij en een beker voor jou.

### Kern:

Benoemen: Glas met melk vullen: kleur benoemen, voelen: is het koud of warm?

Afmaken: melk opwarmen: liedje: *en de melk gaat in de pan...*

Begrippen: glas vullen, weer laten voelen: is het koud of warm?

Begrippen: chocoladepoeder laten zien: welke kleur is dit? Welke kleur is de melk?

nazeggen: Wij gaan nu toveren: hokus, pokus, pilatus pas, ik wou dat de melk bruin was!

Begrippen: proeven: hoe smaakt het? Wie wil er suiker bij: mmmm.. lekker zoet! Hoe vind jij het?

Herinneren: Wat hebben we net gemaakt? Welke kleur is het nu?

### Afsluiting:

Liedje herhalen.

## DGM les **Appelflappen**

### **Materiaal:**

Plakjes diepvries bladerdeeg  
Goudreinetten  
Rozijnen  
Suiker  
Bakblik en bakpapier  
Snijplank en mes  
Kom

### **Inleiding:**

Morgen is het 11 november. Dan hebben we feest op school. Jullie papa en mama komen op visite. Daarom gaan we iets lekkers maken!

### **Kern:**

Benoemen: Wat is dit *appel*

Nazeggen: ik ga de appel schillen wat een lange schil

Afmaken: de schil is ...

Afmaken: De appel is ... (gebaar) *groot* ik wil hem ... *klein maken*

Begrippen: hoe moet is de appel klein maken? *Snijden* waarmee? *Met een mes*

Nazeggen: ik snijd de appel met een mes

Zingen: snijden, snijden, wiedewiede...

Nazingen: en de appels gaan in de kom (wijze... in Holland staat een huis)

Benoemen: wat is dit *rozijnen*

Uitvoeren: doe de rozijnen in de kom

Nazingen: de rozijnen gaan in de kom (wijze... in Holland staat een huis)

Daarna mogen de kinderen de plakjes bladerdeeg schuin doorsnijden. De groepsleiding doet de appeltjes ertussen en leggen de appelflappen op het bakblik.

Beschrijven: wat doen we nu?

Nazeggen: we gaan de appelflappen bakken

Begrippen: hoe/waar gaan we ze bakken? *In de oven*

### **Afsluiting:**

Benoemen: wat hebben we net gemaakt?

Herinneren: voor wie gingen we die lekkere appelflappen maken?

## Fruitsalade maken

### **Materiaal:**

- 5 sinasappels, 1 appel, 1 banaan
- sinasappelpers
- messen
- schaal
- borden
- bekers

### **Gebaren:**

Vakantie, fruit, schaal, bord, persen

## **1<sup>e</sup> les Sinasappel persen**

### **Inleiding:**

Ik was op vakantie. Ik ging heel ver. Naar Spanje. Niet met de fiets, auto, niet met de bus,....maar ...

### **Kern:**

Benoemen: Op vakantie zag ik wat hangen in de bomen (laat een tas zien).

Raden wat ik heb geplukt.

Liedje *Kan je raden, van je tiereliereland, 2x, wat heb ik in mijn hand?*

Benoemen: hoeveel sinasappels heb ik geplukt?

Afmaken: als je sinasappelsap wil drinken moet je de sinasappel ...

Daarna nazeggen.

Benoemen: waarmee kan ik de sinasappel snijden?

Begrippen: waar moet het sap in?

Benoemen: welke kleur is het sap?

## DGM les onderbouw B

### Fruitsalade maken

#### Materiaal:

speelgoed fruit en mesjes, appel (geschild), banaan en sinasappel/kiwi  
schilmesje, kom, borden

**Begrippen:** groot, klein, snijden, mes

#### Inleiding:

Vandaag gaan we zelf het fruit klaarmaken.

Jullie mogen alvast oefenen met dit speelgoed fruit. De hulp van de dag deelt het uit.

Eerst de kleedjes. Dan mag ieder kind een stuk fruit en een mesje pakken.

#### Kern:

Benoemen: Wat gaan wij doen? *fruit snijden*

Liedje zingen: *Zagen, zagen, wiedewiedewagen...*

Benoemen: Wat heb ik hier? *Een appel*

Van wie is die appel?

Begrippen: Kan ... deze appel zo opeten?

Afmaken: De appel is ... (gebaar) *groot* ik ga hem ... *klein maken*

Begrippen: hoe moet ik de appel klein maken? *Snijden* waarmee? *Met een mes*

Nazeggen: ik snijd de appel met een mes

Zingen: snijden, snijden, wiedewiedewijden...

Begrippen: welk stuk is groter/kleiner

Nazingen: en de appels gaan in de kom (wijze... in Holland staat een huis)

Beschrijven: wat doen we nu?

Idem met de banaan, sinasappel

Herinneren: welk fruit zit er in de salade?



## **DGM les**

### **Kringgesprek: sorteren groot/klein**

#### **Materiaal:**

Tafel met 1 groot mandje en 1 klein mandje  
grote/ kleine muis, grote/ kleine auto, grote/kleine pop

#### **Inleiding:**

Ik zing een liedje met de pop: *slaap kindje slaap* en zeg: de kleine pop gaat slapen in de kleine mand.

Ik laat de grote muis piepen en zeg: de grote muis gaat in de grote mand

#### **Kern:**

Ik laat de auto's rijden en vraag aan een leerling:

Benoemen: wat is dit?

Opzoeken: waar is de grote auto?

Begrippen: In welke mand moet de grote auto?

Ik vraag een andere leerling:

Begrippen: is deze auto ook groot? In welke mand moet de kleine auto?

Nazeggen: de kleine auto moet in de kleine mand

Daarna laat ik ieder kind iets pakken:

Uitvoeren: pak de grote ... pak de kleine ...

De kinderen brengen om de beurt alles weer terug naar de juiste mand.

Nazeggen: de kleine .. moet in de kleine mand (enz. enz.)

#### **Afsluiting:**

We zingen het liedje 'stop, stop, we houden ermee op ...'

## Les eieren koken:

### Opstelling:

Eieren koken op het aanrecht.  
In de kring het lesje doen:

### Materialen:

(nep) Ei, , pan, eierdop, lepel  
nep gebakken ei, koekenpan

### Inleiding:

Ik laat de materialen zien en leg ze op de tafel voor mij.

### Kern:

Ik laat de leerlingen kennis maken met de materialen door erover te praten. Tussendoor stel ik de vragen.

Benoemen: wat is dit?

Begrippen: (nep ei laten zien) kun je dit ei eten?

Herinneren: onder kleedje leggen. Wat ligt er allemaal onder?

Herkennen: ogen dichtdoen, met lepel op ei tikken. Daarna weer terugleggen. Wijs aan wat je hoorde.

Nazeggen: wij koken de eieren.

Opzoeken: zoek iets waar je de eieren in kan koken

Afmaken: en het ei gaat in de ...

Zingen: en het ei kookt in de pan (wijze: in Holland staat een huis)

(ass. gaat eieren koken).

Benoemen: wat zie je (belletjes) wat hoor je?

### Afsluiting:

Ei pellen en opeten.

### Bijlage 3: **Inschattingsschalen voor mondelinge taalvaardigheid**

| <b>Correctheid</b>                                          | <b>score</b> | <b>vlotheid</b>                                                      | <b>score</b> |
|-------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------|--------------|
| weinig tot geen taalproductie                               | 1            | weinig tot geen communicatie                                         | 1            |
| magere woordenschat, fouten in de basisgrammatica           | 2            | aarzelende, korte taaluitingen, soms moeilijk te begrijpen           | 2            |
| adequate maar beperkte woordenschat, grammaticale fouten    | 3            | kan gedachten overdragen, maar aarzelend en kort                     | 3            |
| goede woordenschat, incidentele grammaticale fouten         | 4            | communiceert effectief in korte spreekbeurten                        | 4            |
| brede en diepe woordenschat, nauwelijks grammaticale fouten | 5            | gemakkelijke en effectieve communicatie, gebruik lange spreekbeurten | 5            |

## Bijlage 4: Observatie/evaluatie formulieren

### taalaanbod

|                                                                                                                                                    | Observatie                        | Evaluatie                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>betrokkenheid</b>                                                                                                                               |                                   |                                  |
| Voordat ik een les geef, bedenk ik hoe ik betrokkenheid tot stand kan brengen                                                                      | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Tijdens de les zet ik bewust middelen in om de betrokkenheid vast te houden                                                                        | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Tijdens de les zet ik bewust middelen in om de betrokkenheid te herstellen                                                                         | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| <b>begrijpelijkheid</b>                                                                                                                            |                                   |                                  |
| Ik stem mijn spreektempo, woordkeus en zinslengte af op het taalontwikkelingsniveau van mijn leerlingen                                            | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik benadruk de belangrijke onderdelen in mijn informatie (door herhaling, accentuering of topicalisatie)                                           | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Bij mijn uitleg of informatieoverdracht bied ik contexten aan (door visualiseren, ervaringen te laten opdoen)                                      | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| <b>boven niveau</b>                                                                                                                                |                                   |                                  |
| Ik bied nieuwe woorden aan in de interactie                                                                                                        | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik bied nieuwe zinsstructuren in de interactie                                                                                                     | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik overweeg om bewust contexten aan te bieden of weg te laten (NIET te visualiseren) om leerlingen te oefenen in gedecontextualiserend taalgebruik | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |

## taalruimte

| <b>beurtruimte</b>                                                                                                                            | <b>Observatie</b>                 | <b>Evaluatie</b>                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Ik bied taalruimte en creëer een uitnodigende sfeer                                                                                           | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Tijdens interacties geef ik juist stille leerlingen taalruimte door beurtinitiatief te stimuleren                                             | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik geef taalzwakkere leerlingen de tijd om door te praten, door hun beurt te bewaken en te zorgen dat andere leerlingen ze niet interromperen | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Als ze eenmaal aan het woord zijn, ondersteun ik de leerlingen tot verder te praten door minimale instemmende luisterreactie te geven         | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn praten, las pauzes in en blijf op gezette tijden stil                                               | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| <b>Onderwerpsruimte</b>                                                                                                                       |                                   |                                  |
| Tijdens interacties geef ik stille leerlingen taalruimte door onderwerpsinitiatief te stimuleren                                              | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Als de leerlingen een onderwerp aandragen, ga ik daarin zoveel mogelijk mee                                                                   | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik beperk mijzelf zoveel mogelijk in mijn eigen onderwerpsinitiatieven en geef ruimte aan de taalzwakke leerlingen                            | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |

## feedback

| <b>Verbeteren</b>                                                                                   | <b>Observatie</b>                 | <b>Evaluatie</b>                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Ik geef leerlingen feedback op hun uitingen door ze inhoudelijk te verbeteren                       | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik geef feedback door uitingen inhoudelijk terloops aan te vullen                                   | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik verbeter taalvormen terloops                                                                     | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| <b>Helpen verhelderen</b>                                                                           |                                   |                                  |
| Ik neem alle uitingen van de kinderen serieus, ook de onduidelijke                                  | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik vraag om verheldering als ik een leerling niet goed begrijp                                      | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| Ik verificer of mijn interpretatie van een onduidelijke of dubbelzinnige uiting klopt               | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |
| <b>Positief bevestigen</b>                                                                          |                                   |                                  |
| Ik vergroot het taalplezier en versterk competentiegevoelens door consequent positief te bevestigen | O nooit O soms<br>O vaak O altijd | O Aandachtspunt<br>O Vooruitgang |

## Bijlage 5) **Vragenlijst scholen**

Beste collega,

Mijn naam is Elise Horjus en ik ben leerkracht op Mytylschool De Ruimte in Bergen.  
Dit schooljaar hoop ik mijn tweejarige masteropleiding Special Education Needs af te ronden.

De eindopdracht voor deze opleiding is het maken van een meesterstuk. Het meesterstuk bestaat uit een onderzoek in mijn klas met leerlingen met een ontwikkelingsniveau van 2 tot 3 jaar, bij een actuele leeftijd van 4 tot 6 jaar. Het onderwerp dat ik heb gekozen is de denkstimulerende Gespreksmethodiek (DGM).

Bijgaand vindt u een vragenlijst, met als doel om informatie te krijgen over het werken met DGM of andere taal-denkmethoden van ervaringsdeskundigen met leerlingen met ongeveer hetzelfde ontwikkelingsniveau.

Het beantwoorden van de vragen hoeft niet meer dan tien minuten van uw tijd vergen.

Bij voorbaat wil ik u hartelijk danken voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,  
Elise Horjus.

**Vragenlijst:**

- 1) wat is de ontwikkelingsleeftijd van uw leerlingen?
- 2) Bent u bekend met de DGM en maakt u gebruik van deze methode in uw groep?
- 3) Indien ja: Wat lukt goed en waar loopt u tegen aan?
- 4) Indien nee: welke methode gebruikt u om de taal-denk ontwikkeling van uw leerlingen te stimuleren?
- 5) Welke werkvormen past u toe? Denk hierbij aan kringgesprekken, kooklessen, begeleid spel, enz.